ORGANIZADOR:
Adilson Tadeu Basquerote

EDUCAÇÃO EM TRANSFORMAÇÃO

DESAFIOS EMERGENTES 3

Ano 2024

ORGANIZADOR:

Adilson Tadeu Basquerote

EDUCAÇÃO EM TRANSFORMAÇÃO

DESAFIOS EMERGENTES 3

Ano 2024

Editora chefe
Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira
Editora executiva
Natalia Oliveira
Assistente editorial
Flávia Roberta Barão
Bibliotecária
Janaina Ramos
Projeto gráfico
Ellen Andressa Kubisty
Luiza Alves Batista
Nataly Evilin Gayde
Thamires Camili Gayde
Imagens da capa
iStock
Edição de arte
Luiza Alves Batista

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS

Educação em transformação: desafios emergentes 3

Diagramação: Thamires Camili Gayde
Correção: Yaiddy Paola Martinez
Indexação: Amanda Kelly da Costa Veiga
Revisão: Os autores
Organizador: Adilson Tadeu Basquerote

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E24 Educação em transformação: desafios emergentes 3 / Organizador Adilson Tadeu Basquerote. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2024.

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-258-2663-9
DOI: https://doi.org/10.22533/at.ed.639241406

1. Educação. 2. Ensino. I. Basquerote, Adilson Tadeu (Organizador). II. Título.

CDD 370

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná – Brasil
Telefone: +55 (42) 3323-5493
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autorizam a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.

APRESENTAÇÃO

A obra: “**Educação em transformação: desafios emergentes 3**” é resultado de esforços de pesquisadores brasileiros e estrangeiros no entendimento dos processos educativos em diferentes espaços e contextos. Composta por estudos que avançam na direção da elucidação das tendências, problemáticas e experiências que permeiam o cenário educativo, o livro é um convite a experimentação e ao diálogo qualificado sobre a temática que se propõe.

Agradecemos os autores e autoras que acreditaram na obra como potencial para divulgar suas investigações e esperamos contar com novas autorias em outras oportunidades. Ademais, destacamos o potencial da Atena Editora na divulgação e democratização acadêmica.

Que a leitura seja convidativa!

Adilson Tadeu Basquerote

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1 1

LAS AULAS ANEXAS: VARIANTE DE FORMACIÓN PROFESIONAL DEL TÉCNICO AGRÓNOMO EN GUANTÁNAMO, CUBA

Norca Favier Chibas
Adilson Tadeu Basquerote
Adrian Barallobre Matos
Francisca Suárez Soria

https://doi.org/10.22533/at.ed.6392414061

CAPÍTULO 2 13

A IMPORTÂNCIA DA CULTURA ESCOLAR NA AUTONOMIA DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA

Laís Euzebio de Souza

https://doi.org/10.22533/at.ed.6392414062

CAPÍTULO 3 21

A IMPORTÂNCIA DE UMA ATIVIDADE PRÁTICA INTERDISCIPLINAR PARA A MELHORIA DA QUALIDADE DO ENSINO A DISTÂNCIA

Flávia Fernandes Diana
Carmen Silvia Porto Brunialti Justo
Eduardo Garbes Cicconi

https://doi.org/10.22533/at.ed.6392414063

CAPÍTULO 4 33

A IMPORTÂNCIA DO PAPEL DA MONITORIA E DA TÉCNICA DE *BODY PAINTING* PARA O DESENVOLVIMENTO ACADÊMICO DOS ALUNOS DA DISCIPLINA DE ANATOMIA NO CURSO DE ODONTOLOGIA: RELATO DE EXPERIÊNCIA

Carlos Victor Linhares Cavalcante
Carloz Eduardo Mesquita Magalhães
Íris Araújo Rodrigues Braz
Anderson Weiny Barbalho Silva
Rodrigo Lemos Alves

https://doi.org/10.22533/at.ed.6392414064

CAPÍTULO 5 39

A METODOLOGIA PEDAGÓGICA DE ESTUDO DE CASOS

Pedro Miguel Fonseca Moreira de Carvalho

https://doi.org/10.22533/at.ed.6392414065

CAPÍTULO 6 47

A POLÍCIA E OS DIREITOS HUMANOS: O PAPEL DA EDUCAÇÃO E DA FORMAÇÃO NA PREVENÇÃO DE MANIFESTAÇÕES DE DISCRIMINAÇÃO DA POLÍCIA EM PORTUGAL

Sérgio Manuel Maneiras Laranjinho

https://doi.org/10.22533/at.ed.6392414066

CAPÍTULO 7 60

ANÁLISE DA EFETIVIDADE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NA CRIAÇÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS E NA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/2003

Walmir Francisco de Melo
Cleide Maria Fernandes de Araújo
Flávia Corrêa da Costa
Elaine Santana Silva
Cristiane Maria Ribeiro

https://doi.org/10.22533/at.ed.6392414067

CAPÍTULO 8 70

APLICAÇÃO DA NCP 26 ÀS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR PÚBLICAS PORTUGUESAS

Maria da Conceição da Costa Marques

https://doi.org/10.22533/at.ed.6392414068

CAPÍTULO 9 93

APONTAMENTOS HISTORIOGRÁFICOS SOBRE AS INSTITUIÇÕES EDUCATIVAS DE ATENDIMENTO À CRIANÇAS COMO ESPAÇOS DE PROTEÇÃO SOCIAL

Carlene Sibeli Sodré Damasceno Nahum
Joaquina Ianca Miranda
Vivian da Silva Lobato

https://doi.org/10.22533/at.ed.6392414069

CAPÍTULO 10.. 103

CONTEXTUALIZANDO O LIVRO LITERÁRIO NA ALFABETIZAÇÃO

Meire Cristina Costa Ruggeri
Fernanda Barros Ataídes

https://doi.org/10.22533/at.ed.63924140610

CAPÍTULO 11 115

CONTRIBUIÇÕES DOS JOGOS DIGITAIS PARA UMA EDUCAÇÃO FÍSICA CRÍTICA À LUZ DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Thomas Willian Galgarotto Fumagalli
Orion Ferreira Lima

https://doi.org/10.22533/at.ed.63924140611

CAPÍTULO 12.. 127

CONTROVÉRSIAS NA TRANSFORMAÇÃO DE UM PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO: UM ESTUDO À LUZ DA TEORIA ATOR-REDE

Jayme Marrone Júnior

https://doi.org/10.22533/at.ed.63924140612

SUMÁRIO

CAPÍTULO 13 155

DESAFIOS E POSSIBILIDADES DO NOVO JEITO DE ENSINAR E APRENDER

Érica Marques da Silva Santos
Myrian Aparecida da Silva Schettino
Carla de Souza Manhanini

https://doi.org/10.22533/at.ed.63924140613

CAPÍTULO 14 160

DESPERDÍCIO DE ALIMENTOS: ESTRATÉGIAS RUMO À REEDUCAÇÃO E REDUÇÃO

Elíude Dias Gondim
Ingrid Maria do Nascimento Lima
Abinalda Barboza Gomes de Morais

https://doi.org/10.22533/at.ed.63924140614

CAPÍTULO 15 168

DISCIPLINA TECNOLOGIA APLICADA À EDUCAÇÃO: PERCEPÇÃO DISCENTE SOBRE A MODALIDADE SEMIPRESENCIAL

Miguel Carlos Damasco dos Santos

https://doi.org/10.22533/at.ed.63924140615

CAPÍTULO 16 180

EDUCAÇÃO DIGITAL: CONCEITOS, MODALIDADES E DESAFIOS

Richelme Costa

https://doi.org/10.22533/at.ed.63924140616

CAPÍTULO 17 194

ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA CONCÊNTRICA AO ENSINO: CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Tatiana Costa Martins

https://doi.org/10.22533/at.ed.63924140617

CAPÍTULO 18 215

ESTUDO DE CASO COMO ESTRATÉGIA NA EDUCAÇÃO QUÍMICA: CONSTRUÇÃO COLETIVA DO CONHECIMENTO

Dayse Pereira Barbosa Souza

https://doi.org/10.22533/at.ed.63924140618

CAPÍTULO 19 222

EXPERIÊNCIAS DE FORMAÇÃO DOCENTE EM ESCOLAS RIBEIRINHAS

Helen Cris Rocha Cunha
Maria Eliane de Oliveira Vasconcelos

https://doi.org/10.22533/at.ed.63924140619

SUMÁRIO

CAPÍTULO 20 238

EXPLORANDO O MUNDO DO BRINCAR: O PAPEL DA LUDOPEDAGOGIA NO DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Marisa Ceresoli Ferreira
Eunice Maria Dall Agnol Oliveira
Sabrina Bueno

https://doi.org/10.22533/at.ed.63924140620

CAPÍTULO 21...250

GAMIFICAÇÃO E APRENDIZAGEM BASEADA EM JOGOS APLICADAS NA SALA DE AULA: RELATO DE EXPERIÊNCIA

Eduardo Rodrigues Alves
Ana Paula Peroni
Ângela Hese Rodrigues de Amorim
Rafaela Gomes Bravo
Marize Lyra Silva Passos
Danielli Veiga Carneiro Sondermann

https://doi.org/10.22533/at.ed.63924140621

CAPÍTULO 22 267

GESTÃO ESCOLAR: A LIDERANÇA DEMOCRÁTICA E PARTICIPATIVA PARA A GARANTIA DA QUALIDADE DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Glaucio Gomes Frade

https://doi.org/10.22533/at.ed.63924140622

CAPÍTULO 23 276

HISTÓRIA ORAL DE VIDA DE PROFESSORES DE ESCOLAS RIBEIRINHAS DA AMAZÔNIA

Daiane Rodrigues da Cruz
Maria Eliane de Oliveira Vasconcelos

https://doi.org/10.22533/at.ed.63924140623

CAPÍTULO 24 289

INNOVACIÓN PEDAGÓGICA DESDE LA PERSPECTIVA DE LIDERAZGO EN INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA EN COLOMBIA

Wilquer Herney Cruz Medina
Martha Elena Roa Rodríguez
Andrés Ricardo Riveros Tarazona
Angelica María Arboleda Ramos
Nilton Marques de Oliveira
Cristian Orlando Avila Quiñones

https://doi.org/10.22533/at.ed.63924140624

CAPÍTULO 25 302

INTERSECÇÃO ENTRE A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E A DEFICIÊNCIA

INTELECTUAL

Erika Cazuza
Marcelo Naputano

https://doi.org/10.22533/at.ed.63924140625

CAPÍTULO 26 313

INTERVENÇÃO PRECOCE : UMA PRÁTICA QUE URGE SER UTILIZADA NO AUTISMO

Andréia de Sousa Magalhães Caetano
Ângela Ap. de Assis Polizello
Bruno Polizelo
Eliana Maria de Sousa Lima e Sousa
Jannaib Beserra Benvindo Rosado
Juliana Wakimoto de Almeida Polizello
Rosiane Moreira Correia de Andrade
Soraya Maria Souza Magalhães
Vitor Bandeira Campos
Carolina Soares de Castilhos
Chayra Lucia de Souza Trindade
Jucara Aguiar Guimarães Silva

https://doi.org/10.22533/at.ed.63924140626

CAPÍTULO 27 321

JUVENTUDE(S), EDUCAÇÃO(ÕES) E ENCARCERAMENTO NA AMAZÔNIA PARAENSE NO CENÁRIO DO SÉCULO XXI

Sabrina de Nazaré Serrão Miranda
Mariele Monteiro Barros
Darleny Pires Pinheiro

https://doi.org/10.22533/at.ed.63924140627

SOBRE O ORGANIZADOR 326

ÍNDICE REMISSIVO 327

CAPÍTULO 1

LAS AULAS ANEXAS: VARIANTE DE FORMACIÓN PROFESIONAL DEL TÉCNICO AGRÓNOMO EN GUANTÁNAMO, CUBA

Data de aceite: 02/05/2024

Norca Favier Chibas
Dr. C., Profesora Titular, Facultad Agroforestal, Universidad de Guantánamo, Cuba
https://orcid.org/:0000-0001-7767-3981

Adilson Tadeu Basquerote
Dr. C., Profesor Titular, Universidad para el desarrollo de Alto Valle de Itajaí (UNIDAVI), Brasil
https://orcid.org/:0000-0002-6328-1714

Adrian Barallobre Matos
Estudiante de la Carrera Licenciatura en Educación Agropecuaria, Facultad Agroforestal, Universidad de Guantánamo, Cuba
https://orcid.org/:0000-0009-8137-9510

Francisca Suárez Soria
MS.C., Profesora Auxiliar, Facultad Agroforestal, Universidad de Guantánamo, Cuba
https://orcid.org/0000-0003-4784-3817

INTRODUCCIÓN

Uno de los retos importantes que en la actualidad tiene la Educación Técnica y Profesional (ETP), en Cuba, lo constituye la necesidad de replantearse las metodologías, estrategias, objetivos y contenidos que requiere la formación profesional de los trabajadores. Esta formación deberá adecuarse a las exigencias y condiciones en los organismos, empresas y en la sociedad y a su evolución previsible.

El mercado laboral cubano enfrenta profundas transformaciones, lo cual exige profesionales con capacidad para el análisis y toma de decisiones, relacionadas con plantear y resolver problemas y actuar de manera inteligente y crítica en determinadas situaciones profesionales. La escuela politécnica, por tanto, debe contribuir al desarrollo integral de la personalidad del futuro obrero para su desempeño sociolaboral, donde el trabajo marca su sentido y ocupa el mayor tiempo de su vida. Más, esta institución no posee

todas las condiciones en sus recursos humanos y materiales para dar respuesta por sí sola a estos requerimientos; necesita del resto de las empresas y organismos laborales.

Por ello, el proceso de formación de un alumno en la entidad laboral debe ser planificado (organizado y secuenciado), ejecutado (con método), guiado (doblemente, por el instructor de la empresa y por el profesor) y evaluado (con criterios predeterminados por ambos). Exige, por tanto, una estrategia metodológica, un programa formativo.

La formación profesional en las condiciones de las empresas con el protagonismo de sus especialistas en la actividad docente, pretende además de la preparación de estos, ya referida, la ejecución de una clase de enseñanza práctica que, aunque mantiene su estructura didáctica, deberá tener en cuenta las características del nuevo escenario pedagógico.

La escuela politécnica debe ser capaz de contribuir a la formación de ese individuo, para lo cual es necesario que el proceso de enseñanza aprendizaje se relacione estrechamente con el entorno social y productivo del territorio donde se encuentra la escuela, que se lleven y discutan en el aula los problemas de la práctica social y se busque solución a estos a partir de la aplicación del contenido de enseñanza de las diferentes asignaturas, es en síntesis, lograr un proceso de enseñanza productivo y esencialmente laboral. Resulta erróneo concebir la preparación de la futura generación divorciada de la actividad laboral, ya que una enseñanza sin un componente laboral adecuado puede causar dificultades en la formación del individuo, tales como: poca formación de conocimientos, habilidades profesionales y prácticas.

La formación profesional es preciso que responda a los requerimientos reales de la producción, tanto en la responsabilidad que tiene ésta para la consecución de este objetivo como en la necesidad de que los centros de producción se conviertan en verdaderos complejos docentes productivos, donde los alumnos al insertarse encuentren no sólo la base material y técnica más idónea, sino al personal más capaz que logre cumplimentar sus necesidades de carácter cognoscitivo, laboral, moral y estética, entre otros.

Por tal razón se hace imprescindible utilizar las potencialidades de las entidades laborales en cuanto a tecnologías, equipamientos, materiales de producciones, insumos y personal con experiencia técnica y laboral, existente en los sectores productivos, para formar y consolidar la preparación teórico-práctica de los estudiantes, a partir del concepto de aprender haciendo, es así como surgen las aulas anexas como resultado, del déficit de base material de estudio especializada existente en los centros politécnicos ocasionado por la crisis mundial. En estas condiciones en extremo difíciles el sistema educacional cubano inicia el perfeccionamiento de la formación profesional de los estudiantes.

El tema de las aulas anexas en la Educación Técnica y Profesional (ETP), no ha sido ampliamente estudiado, desde esta concepción, aunque varios autores nacionales han referido sus obras al proceso de inserción de los estudiantes de la ETP, pero en las modalidades de práctica laboral, preprofesional y en el proceso de integración de los politécnicos con las entidades laborales.

Múltiples investigadores del ámbito nacional han dirigido sus investigaciones al proceso de integración, entre los que se citan León, G. (2003); Castellanos, D. (2005); Favier, N. (2008); Matos, R. (2011); Abreu, R. (2012); entre otros, coincidiendo en que este proceso de integración es medular para la formación profesional de los estudiantes y los prepara para enfrentarse al mundo laboral según las demandas actuales.

Sin embargo, a pesar de las experiencias y aportes de las diversas investigaciones en la práctica pedagógica, la situación no muestra una mejoría sustancial, particularmente en la provincia de Guantánamo. Estos criterios han sido corroborados a partir de los resultados de la exploración preliminar realizada y de la experiencia de más de 26 años de trabajo en la ETP que se posee, comprobándose las siguientes regularidades:

- Insuficiente preparación de directivos de los politécnicos y entidades laborales para la organización y control en la creación y funcionamiento de las aulas anexas.
- Falta de preparación pedagógica y metodológica de los especialistas para el desarrollo de la estructura didáctica de las clases en las aulas anexas.
- Inadecuada designación de los especialistas, tutores y docentes para la impartición de las clases y la atención a los estudiantes.
- Confusión entre la inserción laboral y la práctica preprofesional con las aulas anexas.
- Fragmentación de los grupos de estudiantes en gran número de entidades.

Los argumentos anteriores permiten identificar la contradicción dada entre la concepción actual para la formación de los técnicos medios y Obreros Calificados, según exigencias sociales y la necesidad de una variante que contribuya a un mejor funcionamiento de las aulas anexas en la ETP. La contradicción dada entre la concepción actual para el funcionamiento de las aulas anexas según el nuevo modelo de formación del egresado de la ETP y la necesidad de una alternativa que favorezca una mejor integración Politécnico – Empresa.

De modo que se gestan transformaciones en la ETP que condicionan la creación y funcionamiento de las aulas anexas para garantizar una mayor preparación laboral y profesional de los egresados, en tanto se evidencian limitaciones que imposibilitan cumplir con esos propósitos, de ahí que el objetivo de este estudio se direcciona a elaborar un sistema de actividades que permita efectividad en el funcionamiento de las aulas anexas como parte del modelo de formación profesional de los Técnicos Medios de la ETP.

DESARROLLO

Sistema de actividades para lograr efectividad en el funcionamiento de las aulas anexas como modelo de formación profesional de los Técnicos Medios y Obreros Calificados de la ETP

El sistema de actividades propuesto responde a un orden lógico. Se caracteriza por la posibilidad de ser enriquecida sobre la base de la inclusión de actividades más efectivas en función del contexto específico en que se aplique, así su flexibilidad, creatividad y capacidad de aplicación en la ETP en general, dependerá de aspectos como: la especialidad, el tipo de escuela politécnica y las condiciones de desarrollo de la entidad laboral, entre otros.

En su concepción, se parte del criterio de que las aulas anexas son variante para solucionar las necesidades de la base material de estudio especializada y para dar una mayor solidez a los conocimientos de los estudiantes, así como una posibilidad para la utilización de las instalaciones en las entidades productivas, en función del aprendizaje de los estudiantes y sus resultados estarán en dependencia de los fundamentos y la estructuración que de ella se haga.

El rasgo que lo distingue subyace en la principal característica del proceso de ETP continua del técnico, la de ser inherente, casi en igualdad de responsabilidades, tanto a la educación como sistema, como al sistema empresarial, por lo que su éxito dependerá de la capacidad de sus organizadores para involucrar consciente y activamente a las entidades en la concepción, ejecución y evaluación de la formación profesional, por un lado y por otro en la capacidad para integrar el trabajo de docentes y especialistas como mediadores principales en la formación de contenidos profesionales necesarios para su futuro desempeño sociolaboral.

Asumiendo los criterios anteriormente referidos, se presenta un sistema de actividades con el objetivo general de:

Proporcionar a los directivos de los politécnicos y entidades laborales un sistema de actividades que permita efectividad en el funcionamiento de las aulas anexas como modelo de formación profesional de los Obreros Calificados y Técnico Medio de la ETP.

Sistema de actividades

Actividad 1. Divulgación y preparación.

Tema: Realización de actividades de divulgación y preparación de los diferentes cuadros y funcionarios de los Politécnicos y Entidades laborales.

Objetivo: Divulgar aspectos relacionados con las aulas anexas, su concepción y concepto, así como preparación de los diferentes cuadros y funcionarios.

Variantes a realizar:

Internas

- Reuniones metodológicas con directores de centros.

- Reuniones metodológicas con subdirectores de enseñanza práctica.
- Reuniones metodológicas con subdirectores docentes.
- Reuniones metodológicas con jefes de departamentos, tanto de Formación General como de Asignaturas Técnicas.
- Evaluación en los puestos de dirección de los diferentes niveles.

Externas

- Reuniones con dirigentes del gobierno y el partido, a diferentes instancias.
- Reuniones con los principales dirigentes de los organismos de la producción y los servicios.

Pasos metodológicos.

- En estas reuniones, entre otros, se tratarán los aspectos siguientes:
- Aspectos relacionados con las aulas anexas, su concepción y concepto.
- Se explicaron las características de las mismas. Las variantes posibles a utilizar. Período de funcionamiento.
- Atención por parte de los organismos de la producción y los servicios y la factibilidad de aplicarse en cualquier especialidad o familia de especialidades.
- Las exigencias de ambas instituciones para el funcionamiento de las mismas y el control sobre ellas.
- La influencia positiva en la calidad del egresado.

Forma de evaluación: Visita de control. Se considera satisfactoria si la divulgación y preparación de los diferentes cuadros y funcionarios es favorable y se puede realizar la próxima actividad.

Actividad 2: Análisis de los programas de estudio.

Tema: Análisis de los programas de estudio por especialidades.

Objetivo: Analizar los contenidos en todas las especialidades y años de estudio para su tratamiento en las Aulas Anexas.

Pasos metodológicos:

Se realizará en cada politécnico el análisis de los contenidos de cada uno de los programas, independientemente del año y las posibilidades reales que tienen los centros de desarrollarlos con calidad y que incidieran positivamente en el aprendizaje de los estudiantes**.** Tener en cuenta el cumplimiento de las habilidades del año o tareas y ocupaciones a las que da respuesta. Un ejemplo se ilustra en la tabla 1.

Asignatura	Unidad	Temática	Horas	Grupo	Semana	Fecha	Entidad	Especialista y profesor responsable

Tabla1. Modelo para el análisis de los programas de estudio

Fuente: datos de la pesquisa (2023).

Forma de evaluación: Visita de control Es positiva siempre que se seleccionen las Aulas Anexas y existan condiciones reales para desarrollar las habilidades profesionales que exigen los programas de estudio. Requiere de la autopreparación anterior a las actividades por los docentes y especialistas.

El centro politécnico es responsable de diseñar el organigrama de rotación por las diferentes aulas y por cada grupo de estudiantes, de forma tal que exista un óptimo aprovechamiento de las aulas anexas y que todos los estudiantes transiten por ella y alcancen los objetivos planteados.

Actividad 3: Definición de aulas anexas.

Tema: Localización de aulas anexas.

Objetivo: Determinar las aulas anexas, teniendo en cuenta las habilidades y contenidos de cada año de estudio.

La apertura de las aulas anexas se coordinará en los politécnicos, entre los meses de abril y mayo del curso anterior.

Se debe establecer por el politécnico una demanda que se valora con la entidad (empresa) como un componente del convenio politécnico – empresa.

El objetivo de estas aulas es garantizar el cumplimiento de los planes y programas de estudio.

Efectuar la propuesta de la apertura del aula y la posible variante que se aplicaría.

El lugar o la entidad dependiente de la empresa que respondería por el desarrollo del trabajo o de las actividades prácticas que realizarían los estudiantes.

Identificación de los locales asignado para esta actividad.

Pasos metodológicos:

Se realizaran las coordinaciones con las empresas y organismos de la producción y los servicios que de una forma u otra tienen relación con los politécnicos y las especialidades que en ellos se desarrollan, teniendo en cuenta la mapificación que se tiene en los centros, tanto de infraestructura como desde el punto de vista de su fortaleza técnica.

Las actividades se desarrollarán de forma muy dinámica y flexible. En algunas asignaturas se pueden desarrollar los contenidos de forma concentrada o en diferentes períodos durante todo el curso, lo que dependerá de los objetivos de cada programa.

En una misma aula pueden trabajar varios grupos en días o sesiones diferentes. Los alumnos pueden desarrollar varias habilidades, en dependencia de la diversidad de actividades que se desarrollen. Se requiere de una coordinación muy rigurosa para garantizar que no haya pérdidas de tiempo y el mejor aprovechamiento de la jornada.

Cuando en un lugar además de las condiciones materiales para desarrollar las actividades prácticas se dispone de un lugar que pueda utilizarse como aula para el desarrollo de los contenidos teóricos, se facilita la organización escolar de ese grupo en particular, pues en el día puede montarse más de una asignatura sin que los alumnos tengan que trasladarse de lugar, esto es ideal para aquellos centros donde el número de locales es limitado, a su vez este local puede ser utilizado todo el tiempo por un grupo o solo en algunas sesiones, además puede organizarse incluso por este local que roten otros grupos.

Forma de evaluación: Visitas de control y comprobación. Se evaluará de positiva si responden a las necesidades de los programas de estudio en las diferentes especialidades y año.

Actividad 4: Definición de especialistas y docentes.

Tema: Especialistas y tutores.

Objetivo: Definir los especialistas y tutores que se responsabilizaran con la preparación y asesoría de los estudiantes.

Pasos metodológicos:

Definir con las empresas o entidades productivas, luego de ubicar el lugar donde se realizarán las actividades teórico- prácticas, el especialista o tutor que fungiría como docente, en uno o más grupos de estudiantes o en el mismo grupo. Se diagnosticará el dominio del contenido técnico y teórico-práctico que debe tener del contenido que impartirá. Se desarrolló un proceso de trabajo conjunto con los organismos para determinar la idoneidad de los especialistas de la producción que imparten docencia en las aulas anexas.

Forma de evaluación: Control. Es positiva si se comprueba que los mismos poseen dominio de los contenidos teóricos-prácticos.

Actividad 5 Preparación de especialistas.

Tema: Preparación pedagógica y metodológica.

Objetivo: Preparar a los especialistas en los aspectos metodológicos y pedagógicos.

Los docentes deben ser especialistas del sector productivo y un profesor de la escuela.

Cuando la actividad docente es asumida por un especialista del sector productivo, la dirección del politécnico debe reforzar su atención y preparación con el desarrollo de actividades de ayuda metodológica. Es imprescindible garantizar la preparación sistemática de este docente. Cuando éste es un especialista, se debe considerar este período como parte de su fondo de tiempo de docencia. Garantizar su participación en la preparación del colectivo de los docentes que imparten la asignatura. La dirección del politécnico dirige el proceso de preparación del docente. El objetivo del colectivo es garantizar la relación: Objetivo – Contenido – Métodos - Medios – Evaluación.

Para la preparación del especialista por parte del docente y del centro se establecieron los siguientes elementos:

a) Caracterización del especialista, atendiendo entre otros, a los elementos siguientes.

- Años de experiencia en la actividad que se propone.
- Experiencia en la docencia.
- Características personales.
- Ocupación laboral.
- Nivel de escolaridad.
- Especialidad en que se graduó.

b) Realizar, entre otras actividades, las siguientes:

- Valoración de los contenidos que se impartirán a los estudiantes.
- Entrega de la dosificación de los temas o contenidos a desarrollar.
- Frecuencia en que se desarrollarán estos contenidos.
- Análisis y entrega del calendario de evaluación, sistema de evaluación, cantidad y características de los controles que se aplicarán.
- Preparación de los controles de forma conjunta.
- Frecuencia o periodicidad con que el especialista debe asistir al centro para recibir la preparación metodológica.

Pasos metodológicos:

Definir los profesores con mayor preparación pedagógica para atender a los especialistas; realizar la entrega de los materiales necesarios, tanto para el desarrollo de las clases como para su preparación personal (Plan y programa de estudio, Resoluciones Ministeriales (120/09, 150/10); dosificación del contenido que tratará; registro de asistencia y evaluación; bibliografía u otros documentos y medios de apoyo para la realización de las actividades prácticas).

Forma de evaluación: Visitas de ayuda, de comprobación, visitas a clases abiertas y control a las actividades, tanto de preparación como de desarrollo de clases.

Actividad 6: Organización de la actividad.

Tema: Organización del horario para el aula anexa.

Objetivo: Confeccionar el horario de clases en las diferentes aulas anexas, partiendo de las especialidades, años, contenidos y las particularidades de cada entidad productiva.

La dirección del centro y de la entidad productiva organizará el horario de funcionamiento del aula anexa, atendiendo a los elementos que se proponen en la tabla 2.

Nombre y Apellidos (Profesor y Especialistas)	Especialidad	Matrícula a atender	Grupo	Entidad

Tabla 2. Modelo para organizar el horario de funcionamiento del aula anexa.

Fuente: datos de la pesquisa (2023).

Pasos metodológicos:

Los grupos de estudiantes se organizarán tomando en consideración las características de las prácticas, las condiciones del lugar y la cuantía de estudiantes en el grupo.

Elaborar un gráfico de rotación de forma que todos los estudiantes reciban los mismos contenidos prácticos.

La asistencia y día de actividad estará en correspondencia con la utilización por la entidad productiva de dicha instalación por lo que el gráfico ajustará la asistencia de los estudiantes, por cuanto si el aula se ubica en un laboratorio o en un vivero no tendrán los mismos requisitos en cuanto a la permanencia o no de los estudiantes en el área.

Los profesores y especialistas coordinadores por cada una de las aulas anexas acordadas, para el desarrollo de las habilidades prácticas de los estudiantes insertados, según los contenidos de los programas tendrán en cuenta los siguientes elementos para la confección del horario.

- Si el aula es parcial o permanente.
- Condiciones laborales del especialista.
- Si se utiliza un laboratorio o local que está en producción.
- Disponibilidad de las herramientas e instrumentos para las prácticas.
- Tamaño de la instalación y forma de utilización por la entidad productiva.
- Cantidad de estudiantes.

Forma de evaluación: Visita de control a las aulas anexas.

Actividad 7: Funcionamiento y desarrollo de las aulas anexas.

Objetivo: Controlar el funcionamiento y desarrollo de las aulas anexas.

Tema: Control y evaluación.

Pasos metodológicos.

Control por parte del centro y la entidad productiva del funcionamiento de las actividades que se desarrollan en el aula anexa.

El máximo responsable, organizador y controlador del funcionamiento de las aulas anexas es el Subdirector de Enseñanza Práctica, se designa un docente con experiencia, este docente tendrá la responsabilidad de controlar:

- Sistemáticamente el desarrollo de cada una de las actividades que se ejecuten en las diferentes aulas.
- Las actividades y actividades que se proyecten en lo relacionado con las prácticas que se desarrollan.
- Rendirá información ante el Subdirector de Enseñanza Práctica en los colectivos de producción.

Por otro lado el control del funcionamiento sistemático de las aulas anexas será objeto de análisis en los niveles organizativos siguientes:

- Reuniones de los Departamentos de las diferentes asignaturas.
- Análisis en los colectivos de Producción.
- Análisis en los Consejos Técnicos.(énfasis en la cantidad y calidad de las clases visitadas en las aulas anexas)

- Análisis en el Consejo de Dirección.
- Análisis en los Puestos de Dirección a nivel de centros, municipios y provincia.

Documento para el control de los datos del aula anexa, este modelo permite tener conocimiento sobre el desarrollo y características del funcionamiento total de la misma, el modo de lo que se propone en los aspectos siguientes:

- Asignatura.
- Contenido a desarrollar.
- Materiales y medios necesarios para la actividad práctica.
- Nombres y Apellidos de ponente o especialista de la producción.
- Medio o medios.
- Período en que se realizará la actividad práctica con los estudiantes.
- Formas de organización del proceso a partir de la capacidad del local y cantidad de estudiantes.
- Cantidad de alumnos por grupos que asistirán al aula, de forma sistemática.

Como resultado del trabajo a desarrollar de forma conjunta entre los politécnicos y las entidades de la producción y los servicios en la provincia, se espera:

- Incremento del nivel de actualización de los docentes vinculados a la producción.
- Participación de los estudiantes en los procesos productivos.
- Incremento de la formación vocacional y orientación profesional.
- Definición del número de aulas anexas concebidas para el curso.
- Respuesta a la formación de los técnicos y obreros calificados demandado por los organismos en su propio territorio.

Forma de evaluación: Visita de control

Evaluación de la factibilidad del sistema de actividades aplicado

Como resultado del trabajo desarrollado de forma conjunta entre los politécnicos y las entidades de la producción y los servicios en la provincia, en la evaluación de la factibilidad del sistema de actividades aplicado; se constata un incremento del nivel de actualización de los docentes vinculados a la producción, la participación de los estudiantes en los procesos productivos, incremento de la formación vocacional y orientación profesional, definición de 202 aulas anexas concebidas para el desarrollo de las habilidades profesionales, como respuesta a la formación de los técnicos y obreros calificados demandados por los organismos empleadores en su propio territorio.

A partir de la experiencia pedagógica se obtuvo información suficiente para considerar necesaria la demostración al problema y trazar el objetivo del sistema de actividades; los resultados que evidencian las dimensiones e indicadores evaluados, declararon que desde el punto de vista teórico metodológico, la misma posee una gran significación para lograr la creación y funcionamiento de las aulas anexas como componente esencial en el nuevo modelo de formación profesional de los Técnico Medio y Obrero Calificado competente como lo exige la actual política económica cubana.

Esto permitió introducir las actividades para lograr la creación y funcionamiento de las aulas anexas en el proceso de enseñanza aprendizaje, los beneficiarios en este caso se convierten en los docentes, especialistas y directivos de los politécnicos y de las entidades laborales, lo que demuestra que se va alcanzando logros y que es necesario continuar perfeccionando para cumplir con el encargo social de la educación cubana de estos tiempos.

Los requerimientos metodológicos son aceptados, así como la estructura y funcionamiento de la puesta en práctica del sistema de actividades y las vivencias personales, que ayudan a los docentes, especialistas y directivos de los politécnicos y entidades productivas a determinar con mayor claridad las aulas anexas y su funcionamiento, para el logro de su formación profesional.

Se manifiesta mayor preparación científica – técnica y pedagógica – metodológica entre los docentes y especialistas para impartir las clases en las aulas anexas propiciando un adecuado funcionamiento de las mismas.

De igual forma, se logró armonizar la influencia de los especialistas de la producción y los docentes del politécnico en función del desarrollo de las habilidades y la formación integral de los estudiantes vinculados a las aulas anexas, como consecuencia de una adecuada planificación y organización del proceso docente educativo y del análisis de los programas de estudios.

CONCLUSIONES

El sistema de actividades contiene un sistema de etapas y procedimientos, imprescindibles a tener en cuenta, que implican en una unidad de acción a docentes y especialistas, como mediadores fundamentales del proceso de apropiación de contenidos profesionales, a partir de la creación, funcionamiento y control de actividades desarrolladas en las aulas anexas.

La evaluación del sistema de actividades reveló, que este constituye una propuesta importante para el funcionamiento de las aulas anexas como modelo de formación profesional de los técnicos medios y obreros calificados que demanda el actual modelo económico que requiere el país.

REFERENCIAS

Abreu, R. (2012). Un modelo de la Pedagogía de la Educación Técnica y Profesional en Cuba. (Tesis de Doctorado). Instituto Superior Pedagógico para la Educación Técnica y Profesional, La Habana, Cuba.

Castellanos, D. (2005). *Aprender y Enseñar en la Escuela*. Pueblo y Educación. La Habana.

Favier, N. (2008). Acciones pedagógicas para el desarrollo del proceso formativo del técnico agrónomo en la empresa. (Tesis de Maestría). Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño - Universidad de Ciencias Pedagógica de Guantánamo, Cuba.

León, M. (2003). La integración Escuela Politécnica - Empresa: Un enfoque teórico y Metodológico. Instituto Superior Pedagógico para la Educación Técnica y profesional, La Habana, Cuba.

Matos, R. (2011). Metodología para la integración escuela politécnica empresa. (Tesis de Maestría). Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño - Universidad de Ciencias Pedagógica de Guantánamo, Cuba.

A IMPORTÂNCIA DA CULTURA ESCOLAR NA AUTONOMIA DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA

Data de aceite: 02/05/2024

Laís Euzebio de Souza
Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco-UFPE

RESUMO: A pesquisa apresentada acontece no Atendimento Educacional Especializado da Escola José Mariano do Estado de Pernambuco, direcionado aos estudantes com deficiência intelectual. Os estudos vão em torno da seguinte situação-problema : a influência da cultura escolar no desenvolvimento da autonomia, nos adolescentes com deficiência intelectual. A pesquisa, uma vez realizada no Atendimento Educacional Especializado que se caracteriza como atendimento não clínico e sim atendimento pedagógico, terá como base fundamentos do campo pedagógico. A investigação, ocorre através de análises bibliográficas a partir da Pedagogia da Autonomia de Paulo Freire, e o conceito utilizado por Julia Dominique sobre "cultura escolar". A pesquisa também contou com observações documentais fornecidas pelo Atendimento Educacional Especializado na Escola José Mariano do Estado de Pernambuco que trabalha com alunos com deficiência intelectual comprovados. Como instrumento de investigação, foram utilizados registros de ações pedagógicas dos estudantes para entender como é realizada a inclusão destes alunos e quais os progressos alcançados. O estudo permite compreender como a cultura escolar pode ser um agente de construção ou estigmatização da autonomia, nos adolescentes com deficiência intelectual. A identificação desses fatores possibilita orientar de forma mais eficaz a abordagem pedagógica de profissionais da educação escolar engajados no processo de desenvolvimento da autonomia de pessoas com deficiência intelectual.

PALAVRAS-CHAVE: Autonomia, Cultura Escolar, Deficiência Intelectual.

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem por objetivo estudar a importância da autonomia dos adolescentes com deficiência intelectual e sua ligação com a cultura escolar. Este estudo busca compreender e analisar as dinâmicas e desafios presentes no contexto educacional, na necessidade de aprofundar o entendimento sobre a

inclusão para as pessoas com deficiência intelectual (PCDI) na educação. Alinhado aos princípios legais e teóricos a partir da Pedagogia da Autonomia de Paulo Freire, e o conceito utilizado por Julia Dominique sobre "cultura escolar". A pesquisa procura contribuir para a criação de práticas educacionais mais inclusivas e estudos acerca da deficiência intelectual nas Escolas Públicas do Brasil.

O Estatuto da Pessoa com Deficiência sancionada no ano de 2015 é um marco legal que legislativamente garante os direitos de inclusão das pessoas com deficiência nas diversas áreas da sociedade e entre elas a educação. A deficiência intelectual (DI) é um dos públicos beneficiados pelo estatuto que apresenta suas particularidades na questão inclusiva.

A DI constitui um impasse para o ensino na escola pública e para a definição do Atendimento Educacional Especializado, pela complexidade do seu conceito, pelos estigmas sociais, pela grande quantidade e variedades de abordagens do mesmo. Por isso é importante que esta PCDI presente na escola, seja educada e avaliada com um estudante dentro da perspectiva pedagógica. A sua particularidade enquanto deficiênte deve ser um instrumento que colabore para a compreensão de suas potencialidades e dificuldades, e não como um direcionamento limitante às propostas pedagógicas a serem realizadas.

A autonomia, segundo Paulo Freire, é um princípio crucial na educação, visando a formação de cidadãos críticos e participativos na sociedade. O processo pedagógico deve ser orientado para o desenvolvimento da autonomia dos alunos, incluindo aqueles com DI que vivem sobre o estigma da invalidez e do incapaz, para que possam exercer seus direitos como cidadãos de uma sociedade democrática.

Esta pesquisa visa analisar práticas pedagógicas realizadas no Atendimento Educacional Especializado da Escola José Mariano do Estado de Pernambuco, direcionado aos estudantes com DI na promoção da sua autonomia, através dos princípios de inclusão preconizados pelo estatuto da pessoa com deficiência, e da cultura escolar como um elemento chave para a construção de um ambiente educacional inclusivo.

Os estudos citados utilizarão uma abordagem qualitativa, envolvendo revisão bibliográfica e análise documental dos registros do AEE. Os resultados demonstram que a inclusão de PCDI na sociedade e na educação demanda a valorização da autonomia, alinhada aos princípios do Estatuto da Pessoa com Deficiência e a construção de uma cultura escolar que celebre a alteridade, e oportunize todos os indivíduos a desenvolver seu potencial contribuir socialmente.

A AUTONOMIA E SEUS IMPASSES

Autonomia é um lugar bastante estigmatizado nas pessoas com deficiência intelectual (DI) desde a sociedade ao ambiente familiar. Nos seus lares e ambientes de socialização, com os responsáveis ou cuidadores, uma série de atitudes de prevenção a violência gera práticas de marginalização social destes corpos, superestimação da incapacidade de independência da pessoa com DI que circunda a construção autonomia deste ser.

De acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS), a deficiência intelectual é definida por um QI (quociente de inteligência) inferior a 70 e limitações nas habilidades adaptativas em áreas como comunicação, cuidados pessoais, habilidades sociais, uso de recursos comunitários, autonomia, saúde e segurança. As restrições da DI, apresentadas anteriormente, acabam por reforçar estigmas sociais e discriminações, resultando no fortalecimento de barreiras atitudinais no campo social, familiar e até mesmo educacional.

Segundo dados do Censo Demográfico de 2010 realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), cerca de 2,8% da população brasileira, ou seja, aproximadamente 5,7 milhões de pessoas, possuem algum grau de DI. A deficiência em sua condição que afeta o funcionamento cognitivo de um indivíduo, caracterizada por limitações significativas tanto no funcionamento intelectual, que se refere às habilidades de raciocínio, aprendizado, resolução de problemas e tomada de decisões, quanto no funcionamento adaptativo, que inclui habilidades práticas, sociais e conceituais necessárias para a vida diária.

Paulo Freire escreve sobre a autonomia do aprendiz é uma relação entre o ambiente e o lugar que ele se ver inserido, ou seja, a forma de se perceber no mundo, colocando que

> "Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da história" (FREIRE, 2015, p. 53).

O estudante com DI chega ao ambiente escolar atravessado por várias barreiras atitudinais. Na vivência de um mundo que o exclui, na posição da invisibilidade. As limitações de capacidade, são um dos exemplos dessas barreiras que o aluno carrega, através de ações que desestimulam suas potencialidades e capacidades de desenvolvimento. Estes, são reforçados por rótulos negativos, como exemplo "retardado" ou "doido", gerando baixas expectativas de autonomia e inclusão dessas pessoas nas relações em sociedade.

As políticas de inclusão mais recentes como a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência tem colaborado para o aluno com DI ter se tornado cada ano mais presente nas escolas públicas (Brasil,2005). Essa lei, de número 13.146/2015, no artigo 28, inciso III, determina:

> "III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia" (BRASIL,2015).

A escola pública brasileira tem o desafio da inclusão de pessoas com deficiência intelectual em suas estratégias pedagógicas comuns. O aluno com DI segundo Batista e Mantoan (2006, p.13) "tem uma maneira própria de lidar com o saber, que não corresponde ao que a escola preconiza". A presença desses indivíduos nas salas de aula exige adaptações estruturais, pedagógicas e também culturais. Diante dessa reflexão é feita a pergunta norteadora: Quais experiências escolares têm contribuído para a autonomia dos estudantes deficientes intelectuais? E quais análises teóricas a serem tecidas sobre os impactos da Cultura Escolar na pessoa com deficiência intelectual.

CULTURA ESCOLAR E O DESAFIO DA INCLUSÃO

Subjetividade será tratada como uma construção histórica, isso pressupõe formas da pessoa entender o mundo e de si mesmo determinadas de acordo com a cultura do tempo histórico presente. O processo desse entendimento implica reconhecer o lugar deste ser em meio a sua peculiaridade e este reconhecimento só tem sentido se estiver interligado à totalidade em que esta pessoa se encontra, ou seja à sua vida material.

Na sociedade do capitalismo, do conhecimento científico, da globalização, da tecnologia, do letramento, desenha um sujeito participante que não corresponde a PCDI. O "tempo de produção deste sujeito participante", estimado na escolarização , tecnificação ou na pesquisa científica, não responde às necessidades de aprendizado pedagógico para as PCDI.

A resposta negativa às exigências da sociedade contemporânea e a falta de entendimento crítico gera no senso comum sobre as PCDI estigmas sociais, como exemplo o sujeito improdutivo, incapaz, inválido. Esses estigmas influenciam um conjunto de condutas, normas e práticas transmitidas e reproduzidas no campo social e cultural.

E a escola onde fica? O espaço escolar é onde as trocas e transferências culturais operam assim como, um lugar onde as pluralidades se fazem presentes e também entram em conflito, por isso, o contexto da cultura escolar,

> "não pode ser estudado sem o exame preciso das relações conflituosas ou pacíficas que ela mantém, a cada período de sua história, com o conjunto das culturas que lhe são contemporâneas." (DOMINIQUE, 2001)

Assim se faz necessário entender quais são essas relações e como elas reverberam na cultura escolar. As relações sociais geradas no externo extrapolam os limites físicos da escola, através de seus sujeitos e de suas reproduções no modo de pensar e agir amplamente difundidos no interior de nossas sociedades. A transmissão desses modos age independente da escola, mas pode ser influenciada por processos formais de escolarização.

A PCDI na escola não pode ser estudada sem uma análise atenta das transferências culturais que operam a partir de setores da sociedade adentrando a escola e, inversamente, as transferências culturais que podem ser operadas na escola e extrapolam em direção de outros setores da sociedade.

O Estatuto da Inclusão, promulgado em 2015, representa um marco legislativo crucial para a promoção da igualdade e não discriminação de pessoas com deficiência. Neste contexto o artigo 4°, 6° e 8° do Capítulo II do Estatuto da Inclusão reforça o princípio da igualdade e não discriminação. Entretanto, a efetivação da igualdade para pessoas com deficiência intelectual requer uma abordagem específica, reconhecendo e respeitando sua autonomia. A autonomia não é apenas um direito fundamental, mas também uma ferramenta essencial para a construção de identidade e cidadania.

A escola é um espaço muito importante na construção da cidadania e também autonomia política, por isso este espaço deve estar acionado em todos os recursos para promover a inclusão das pessoas com PCDI. O capítulo IV do Estatuto da Inclusão, reforça esse papel especialmente o artigo 28°, destaca o direito à educação. No entanto, para garantir o acesso igualitário, é imperativo analisar criticamente a cultura escolar. Como as instituições educacionais incorporam práticas inclusivas? Como a autonomia é promovida nos ambientes educacionais, especialmente para aqueles com deficiência intelectual?

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O processo pedagógico deve ser orientado para o desenvolvimento da autonomia dos alunos com deficiência intelectual que vivem sobre o estigma da invalidez e de ser incapaz. Assim, a inclusão de pessoas com deficiência intelectual na sociedade e na educação demanda a valorização da autonomia, alinhada aos princípios do Estatuto da Pessoa com Deficiência e a construção de uma cultura escolar inclusiva, que veja a alteridade como uma identidade positiva, e oportunize todos os indivíduos a desenvolver seu potencial contribuir socialmente.

A Escola de Referência no Ensino Médio José Mariano do estado de Pernambuco, no ano de 2023 teve matriculado 6 alunos com Deficiência Intelectual em diversos graus. O AEE fez o registro das dificuldades comuns existentes entre os estudantes como pode ser observado no quadro abaixo:

Estudantes	Dificuldades na Alfabetização	Dificuldades nas atividades coletivas de rotina escolar	Agentes acionados pelo AEE
Aluno 1	● pré-silábico ● sem locomoção motora	● Alimentação ● Banheiro	● Família ● Comunidade Escolar ● Professores
Aluno 2	● pré-silábico ● sem locomoção motora	● Alimentação ● Banheiro	● Família ● Comunidade Escolar ● Professores
Aluno 3	● pré-silábico ● sem locomoção motora	● Alimentação ● Banheiro	● Família ● Comunidade Escolar ● Professores
Aluno 4	● pré-silábico	● Alimentação ● Banheiro	● Família ● Comunidade Escolar ● Professores
Aluno 5	● Escrita	Nenhuma	● Família ● Professores
Aluno 6	Nenhuma	Nenhuma	● Professores

Observa-se que apenas um dos seis alunos com deficiência intelectual sabia ler e escrever. Diante da observada ausência do letramento dos estudantes com DI no Ensino Médio, o AEE realizou conversas com os professores de português e familiares dos alunos sobre suas necessidades.

A leitura numa sociedade letrada tem seu lugar de importância na autonomia e na participação política cidadã das pessoas com deficiência. Os profissionais do AEE cientes disso, inseriram nas atividades pedagógicas do AEE, ações pedagógicas que trabalhassem os processos de alfabetização com estes alunos. Além disso também foi observado que alguns alunos não conseguiu realizar atividades pessoais básicas sozinhos como alimentação e utilização do banheiro, não por incapacidade física ou intelectual mas por não serem habituados a realizarem sozinhos tais ações, diante disso o AEE também mobilizou os familiares e a comunidade escolar para dialogar sobre a capacidade destes estudantes realizarem as atividades e colaboração deles na orientação dos estudantes.

A intervenção da equipe profissional do AEE não se restringiu apenas em ações da própria equipe, precisou da colaboração de todos os agentes envolvidos na vida dos estudantes do DI. O estigma cultural existente sobre "o incapaz" nestes corpos também foi um elemento importante a ser dialogado com os familiares e a comunidade escolar, para desenvolver ações pedagógicas de autonomia no estudante.

A cultura escolar é importante no desenvolvimento da autonomia da pessoa com deficiência intelectual pois não basta querer ser inclusiva e inserir alunos na rotina escolar. O compromisso com o estatuto da inclusão, nas adaptações diárias da rotina e cultura escolar é o que vai fazer a mudança quando as barreiras atitudinais atravessarem a escola. E a equipe do AEE precisa estar atenta e entender que como parte da escola não precisa realizar ações inclusivas sozinha, convidando sempre a comunidade escolar e os familiares quando o contexto for necessário.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, a pesquisa realizada no Atendimento Educacional Especializado da Escola José Mariano, em Pernambuco, oferece elementos importantes para pensar a interseção entre cultura escolar, autonomia e inclusão de adolescentes com deficiência intelectual. A análise fundamentada nos princípios da Pedagogia da Autonomia de Paulo Freire e no conceito de "cultura escolar" de Julia Dominique revela a complexidade das dinâmicas educacionais.

Os recentes estudos evidenciam a relevância do papel desempenhado pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE) não apenas como um serviço isolado psicopedagógico, mas como um espaço fértil na promoção da cultura da inclusão no espaço escolar. A utilização das descrições de ações pedagógicas oferece uma compreensão sobre como a inclusão desses alunos é efetivada e quais progressos são alcançados.

O estudo destaca a cultura escolar como um fator determinante no desenvolvimento da autonomia desses adolescentes. A identificação de práticas que promovem ou estigmatizam a autonomia oferece orientações fundamentais para aprimorar as abordagens pedagógicas, não apenas no âmbito do AEE, mas em toda a comunidade escolar.

A observação da Escola José Mariano revela desafios significativos, especialmente em relação ao letramento dos alunos com deficiência intelectual. A abordagem proativa do AEE, envolvendo professores, familiares e a comunidade escolar, destaca a importância do trabalho colaborativo para superar barreiras e promover a autonomia.

A cultura escolar emerge como um elemento-chave. Não basta apenas a inclusão formal; é o compromisso diário com as adaptações na rotina e na cultura escolar que efetiva a mudança. A equipe do AEE, parte integrante da escola, reconhece a necessidade de envolver ativamente a comunidade escolar e os familiares para criar um ambiente verdadeiramente inclusivo.

Diante dessas reflexões, ressalta-se a importância do compromisso contínuo com os princípios do Estatuto da Pessoa com Deficiência, da valorização da autonomia e da construção de uma cultura escolar inclusiva. Somente por meio de uma abordagem colaborativa e atenta às nuances culturais será possível promover a plena participação e contribuição social dos adolescentes com deficiência intelectual. Este estudo oferece uma base sólida para orientar futuras práticas pedagógicas e inspirar mudanças significativas no cenário educacional inclusivo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União 2015; 7 jul.

DAMÁZIO, Mirlene Ferreira Macedo. **Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado: pessoa com surdez.** SEESP / SEED / MEC Brasília/ DF–2007.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra: 2011; 50ª ed., 2015.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação,** Campinas, n. 1, p. 9-43, 2001.

A IMPORTÂNCIA DE UMA ATIVIDADE PRÁTICA INTERDISCIPLINAR PARA A MELHORIA DA QUALIDADE DO ENSINO A DISTÂNCIA

Data de aceite: 02/05/2024

Flávia Fernandes Diana
http://lattes.cnpq.br/2390946814175166
Centro Universitário Barão de Mauá
Ribeirão Preto – S.P

Carmen Silvia Porto Brunialti Justo
http://lattes.cnpq.br/8932900364131555
Centro Universitário Barão de Mauá
Ribeirão Preto – S.P

Eduardo Garbes Cicconi
http://lattes.cnpq.br/5251274936351063
Centro Universitário Barão de Mauá
Ribeirão Preto – S.P

RESUMO: Com o crescimento dos cursos de ensino a distância no Brasil, principalmente na área de gestão, surgiu a necessidade de as faculdades oferecerem cursos com excelência e qualidade através da realização de atividades práticas e interdisciplinares. Diante disso, foi proposta uma atividade extracurricular aos estudantes dos cursos de gestão - na modalidade presencial e a distância - e de publicidade e propaganda, somente na modalidade presencial, a criação e organização de um evento no Centro Universitário Barão de Mauá. O objetivo geral do presente trabalho é mostrar a importância da realização de atividades interdisciplinares práticas nos cursos de gestão e de publicidade e propaganda, através de parcerias entre as modalidades de ensino presencial e a distância, que tragam conhecimentos mais complexos, aprofundados e reais em relação ao mercado de trabalho para os estudantes. Com isso, o evento "Feira de Marketing" que acontece há mais de 15 anos na Instituição, teve pela primeira vez a participação dos alunos dos cursos de gestão da modalidade a distância como organizadores do evento. O tema do evento se renova a cada ano e com a vitória da atleta olímpica brasileira, Rayssa Leal, na modalidade *skate/street* dos Jogos Olímpicos de Tóquio de 2020, os alunos escolheram essa temática para o evento, no qual foi intitulada de "O crescimento da mídia e a mudança do comportamento de consumo entre os jovens com foco nos esportes radicais". A metodologia do trabalho foi dividida em três etapas principais: na primeira etapa foram realizadas pesquisas em referências bibliográficas impressas e online (aprofundamento teórico), já na segunda etapa foram realizadas entrevistas em profundidade de maneira semiestruturadas sobre os seguintes temas: esportes, educação, comportamento

de consumo e empreendedorismo social. E por fim, na terceira etapa foi feita uma pesquisa de levantamento e análise dos dados em relação ao desempenho do evento em comparação com anos anteriores e coleta de relatos dos alunos sobre o desempenho do evento. Durante o evento, aconteceram duas entrevistas, com os seguintes convidados: Mc Léser, comunicador, professor e especialista da área de comunicação, com experiência na área de esportes radicais e empreendedorismo periférico associado ao esporte, e com o Léo Spanghero, conhecido como "Bodão", skatista profissional e professor de *skate* na cidade do Rio de Janeiro. Vale ressaltar ainda que, o evento incentivou a responsabilidade social por meio de doação de tênis usados em bom estado e de itens esportivos novos para a Associação dos Amigos do Atletismo de Ribeirão Preto (AARP). Os principais resultados obtidos foram: o alcance de 1.030 visualizações, promoção da capacitação e envolvimento dos alunos em uma atividade prática de criação e organização de evento, formação de profissionais com uma visão mais humana e útil para a sociedade em que estão inseridos e aprendizado mais dinâmico e interessante para os estudantes. As principais considerações a respeito dessa prática é que esse evento proporciona subsídios para o aluno construir conhecimentos mais atrelados ao mercado de trabalho, fazendo com que o aluno possa errar e acertar até chegar no objetivo proposto alcançado pela atividade, assim, diminuindo as inseguranças e propiciando tomadas de decisões mais assertivas e eficazes.
PALAVRAS-CHAVE: Educação a distância nos cursos de gestão e de comunicação. Criação de organização de evento. Feira de marketing. *Skate*. Atividade prática interdisciplinar.

THE IMPORTANCE OF AN INTERDISCIPLINARY PRACTICAL ACTIVITY TO IMPROVE THE QUALITY OF DISTANCE LEARNING

ABSTRACT: With the growth of distance learning courses in Brazil, especially in the area of management, there was a need for colleges to offer courses with excellence and quality through practical and interdisciplinary activities. In view of this, an extracurricular activity was proposed to students of management courses - in person and distance learning - and advertising, only in person, the creation and organization of an event at the Barão de Mauá University Center. The general objective of this work is to show the importance of carrying out practical interdisciplinary activities in management and advertising courses, through partnerships between face-to-face and distance learning modalities, which bring more complex, in-depth and real knowledge in relation to to the job market for students. As a result, the "Marketing Fair" event, which has been taking place at the Institution for over 15 years, had for the first time the participation of students from distance learning management courses as organizers of the event. The theme of the event is renewed every year and with the victory of the Brazilian Olympic athlete, Rayssa Leal, in the skate/street event at the 2020 Tokyo Olympic Games, the students chose this theme for the event, which was titled "The growth of media and changing consumer behavior among young people with a focus on extreme sports". The work methodology was divided into three main stages: in the first stage, research was carried out in printed and online bibliographic references (theoretical deepening), in the second stage, in-depth semi-structured interviews were carried out on the following topics: sports, education, behavior consumption and social entrepreneurship. And finally, in the third stage, research was carried out to collect and analyze data in relation to the performance of the event in comparison with previous years and collect reports from students about the

performance of the event. During the event, two interviews took place, with the following guests: Mc Léser, communicator, professor and communication specialist, with experience in the area of extreme sports and peripheral entrepreneurship associated with sport, and with Léo Spanghero, known as “Bodão “, professional skateboarder and skate teacher in the city of Rio de Janeiro. It is also worth mentioning that the event encouraged social responsibility through the donation of used sneakers in good condition and new sporting items to the Association of friends of Athletics of Ribeirão Preto (AAARP). The main results obtained were: reaching 1,030 views, promoting training and involving students in a practical activity of creating and organizing an event, training professionals with a more human and useful vision for the society in which they operate, and learning more dynamic and interesting for students. The main considerations regarding this practice is that this event provides support for the student to build knowledge more linked to the job market, meaning that the student can make mistakes and get things right until reaching the proposed objective achieved by the activity, thus reducing insecurities and providing more assertive and effective decision-making.
KEYWORDS: Distance education in management and communication courses. Creation of event organization. Marketing fair. Skateboard. Interdisciplinary practical activity.

INTRODUÇÃO

Os cursos de educação a distância no Brasil devem preocupar-se em aproximar o estudante das vivências e práticas profissionais do mercado de trabalho a fim de minimizar as inseguranças e melhorar as boas tomadas de decisões. Pelo fato de o aluno ter escolhido um curso de educação a distância (EaD) isso não significa que ele queira distância dos seus professores, conteúdo e instituição, apenas as informações serão transmitidas remotamente, de maneira síncrona e/ou assíncrona, com o objetivo de flexibilizar o seu tempo e horário de aprendizagem. Diante disso, surge a necessidade de atividades que sejam mais práticas, interdisciplinares e integrativas com outros cursos da instituição, inclusive, com os cursos de graduação na modalidade presencial.

O ensino a distância ganha cada vez mais destaque no mercado, pois de acordo com Leal e Albertin (2015, p. 317):

> “[...] os avanços tecnológicos têm provocado transformações significativas na educação. Nesse contexto, surge a EaD com expressiva importância para o contexto educacional brasileiro, principalmente, por ser considerada, pelo Ministério da Educação (MEC), a modalidade de ensino que influenciará na democratização do acesso ao ensino superior”.

De acordo com o Conselho Regional de Administração do Rio de Janeiro (CRA-RJ) (2022), o curso de Administração encontra-se entre os cursos mais procurados pelos estudantes tanto na modalidade presencial quanto na modalidade a distância, sendo que em 2019, foram contabilizadas 251.495 matrículas no curso EaD, ficando atrás apenas do curso de pedagogia. Vale salientar ainda que a educação a distância de acordo com Roberts (2019, p. 3) “representa mais de um terço da todos os estudantes do ensino superior do mundo e, por sua própria natureza, produziu alguns dos melhores graduados do mundo que não puderam estudar em tempo integral e no campus por várias razões”.

Então, surge a necessidade de oferecer ao estudante cursos à distância com uma qualidade de excelência equiparada aos cursos da modalidade presencial, frente ao seu público e mercado de atuação com atividades práticas e interdisciplinares. Com isso, é interessante investir em uma metodologia ativa, o estudante como ser ativo e centro do processo de aprendizagem. Logo, sob orientação dos coordenadores dos cursos de Gestão e de Comunicação criou-se um evento que foi organizado pelos estudantes do curso de publicidade e propaganda, da modalidade presencial, e dos cursos de gestão, da modalidade presencial e à distância, do Centro Universitário Barão de Mauá.

A prática da criação e organização desse evento já ocorre há mais de 15 anos na Instituição, no entanto, foi a primeira vez em que os alunos dos cursos da modalidade à distância puderam participantes como coorganizadores do evento. Esse evento é denominado "Feira de Marketing", pois é um projeto de extensão dentro das disciplinas de Comportamento do Consumidor, para o curso de Publicidade e Propaganda e da disciplina de Técnicas de Apresentação e Pesquisa nos cursos de Gestão (Administração, Recursos Humanos, Marketing e Gestão Financeira), ambos da modalidade presencial.

Os alunos dos cursos de gestão à distância foram convidados a participar da criação e organização do evento junto aos alunos dos cursos de gestão na modalidade presencial.

O tema da "Feira de Marketing" muda a cada ano, conforme a necessidade de oportunidades a serem desenvolvidas, visto que a faculdade também é um espaço social de trocas de experiências e discussões sobre o modo de vida das pessoas na atualidade. De acordo com Saraiva *et al.* (2021, p.431):

> "[...] levando em consideração a coletividade, lembra-se que a escola está localizada num cenário social e político sempre aberto a novas modificações. Portanto, os valores não transitórios e a preocupação com as mudanças que atinjam as novas gerações devem ser constantes".

Desse modo, no ano de 2021, o tema do evento foi em torno de discussões sobre o empreendedorismo social periférico, crescimento da prática e cultura do *skate* entre os jovens e o aumento das notícias midiáticas sobre esse estilo de vida. Com base nisso, o título do evento foi: "O crescimento da mídia e a mudança do comportamento de consumo entre os jovens com foco nos esportes radicais".

O evento ocorreu no dia 04 de outubro de 2021, via transmissão Canal *Youtube* do Centro Universitário Barão de Mauá, com duração da *live* em torno de 2 (duas) horas.

O objetivo geral do presente trabalho é mostrar a importância da realização de atividades interdisciplinares práticas nos cursos de gestão e de comunicação, através de parcerias entre as modalidades de ensino presencial e a distância, que tragam conhecimentos mais complexos, aprofundados e reais em relação ao mercado de trabalho para os estudantes.

CONTEXTO E REALIDADE INVESTIGADA

A prática do esporte *skate, lê-se esqueite, em português,* surgiu na Califórnia, Estados Unidos e no Brasil, inicialmente, ganhou espaço na periferia. Mas, esse cenário mudou e têm despertado a atenção do público jovem (18 a 24 anos de idade) de classes sociais mais altas do país. Os principais motivos relatados pelos adeptos da prática do esporte ou por aqueles que apenas valorizam tal estilo de vida é a associação à liberdade e criatividade. Segundo Brandão (2017) em meados da década de 1980, criou-se uma nova modalidade dentro do esporte, o conhecido *street skate* – modalidade na qual os skatistas passaram a interagir com escadas, bancos, corrimãos e demais aparelhos urbanos.

O poder público analisando o comportamento dos jovens pela cidade e o crescimento da necessidade da prática do esporte na cidade de Ribeirão Preto, recentemente, em outubro de 2021, inaugurou uma pista de *skate* pública, localizada dentro do parque Maurílio Biagi, espaço de quatro mil metros quadrados que pode receber competições nacionais e internacionais, na qual foi projetada pelo decacampeão mundial Bob Burnquist.

Entretanto, não é somente a prática de *skate* que cresce entre os jovens, as lojas de vestuário e calçados para esse público estão espalhadas por toda a cidade, principalmente, na Zona Sul da cidade, onde estão localizados dos *Shoppings Centers* de alto padrão, como o Ribeirão *Shopping* e o *Shopping* Iguatemi. Um dos motivos de tal relevância sobre o crescimento desse setor é que com a vitória da atleta olímpica brasileira, Rayssa Leal, na modalidade *skate/street* dos Jogos Olímpicos de Tóquio de 2020 e com a disseminação de informações de como o esporte pode ser um transformador na vida das pessoas, esse tipo de discussão ganhou mais relevância na mídia local e nacional.

DIAGNÓSTICO DA SITUAÇÃO-PROBLEMA E/OU OPORTUNIDADE

O evento "Feira de Marketing" convidou especialistas da área dos esportes, como Mc Léser - comunicador, professor, rapper, produtor cultural e especialista da área de comunicação, com experiência na área de esportes radicais e empreendedorismo periférico associado ao esporte – e Léo Spanghero, "Bodão", skatista profissional e professor de *skate* na cidade do Rio de Janeiro, nos quais foram entrevistados ao vivo, pelos próprios estudantes organizadores do evento. Abaixo, a figura 1 retrata a entrevista com Mc Léser no dia do evento.

Figura 1 – Entrevista com Mc Léser

Fonte: Autoria própria (2022). Acervo Barão de Mauá

Além disso, os estudantes convidaram outros especialistas da área para gravarem alguns podcasts, conhecido como “Feiracast”, que foram disponibilizados na rede social Instagram, elaborada pelos alunos, antes da realização do evento, a fim de aumentar o acesso do público-alvo sobre o tema e esclarecer possíveis dúvidas e curiosidades sobre a área.

Abaixo, segue o quadro 1 com as principais informações sobre os entrevistados nos Podcasts.

Nome do entrevistado	Informações sobre o entrevistado	Endereço do Instragram
André Trindade	Secretário de esportes de Ribeirão Preto	@andretrindade.oficial
André Luis	Professor da Associação de Atletismo de Ribeirão Preto, personal trainer e psicoterapeuta corporal	@treinador_andreluis
Joy Morrisson	Artista urbana e fotógrafa	@joysmorrison
Rui Muleque	Skatista Profissional	@ruimuleque

Quadro 1 – Informações sobre os entrevistados nos podcasts

Fonte: Elaborado pelos autores (2022).

O secretário de esportes da cidade de Ribeirão Preto, André Trindade, aborda a questão da obrigação governamental em oferecer um ambiente com qualidade de vida e saudável para a população, quando diz em sua entrevista de podcast que é “dever do governo prover educação, escolas, creches, postos de saúde, hospitais, casas populares, mas na vida do cidadão se completa com outras coisas, ciclovias, pista de skates, quadra de esportes, parques para que a gente possa ter um ambiente de vida saudável”.

Já o professor André Luis e Rui Muleque contam um pouco da sua história enquanto profissionais da área de esportes. André Luis diz que “o meu sonho é ser um grande atleta” e Rui Muleque contou um pouco sobre o cenário do skate e de sua trajetória profissional, no qual comentou que “iniciei em 1982 e não gostava de futebol e descobri que o skate era um esporte que virou uma paixão e em 1989 fui campeão brasileiro”.

Por fim, Joy Morrisson mostra o seu trabalho na rua, com mulheres, prevalecendo o feminino, natureza e a potência da mulher negra. O maior trabalho dela fica na rua Cerqueira César, no centro da cidade de Ribeirão Preto, com 17 metros de comprimento, com predominância das cores verde e azul.

Vale salientar ainda que, foi realizada uma ação social na qual foram arrecadadas doações de tênis novos e usados em bom estado para a Associação dos Amigos de Atletismo de Ribeirão Preto (AAARP)[1] e comprados itens novos para a prática de esportes, tais como: cones, barreirinhas, chapéu chinês, anilhas, elásticos, escadinhas e colchonetes, a fim de apoiar causas sociais que incentivam e promovem a transformação das pessoas por meio da educação e dos esportes. Os beneficiados com tal ação foram os alunos das redes públicas estaduais e municipais da cidade de Ribeirão Preto que tenham bom desempenho escolar e fazem parte da AAARP. Abaixo, a figura 2 mostra a divulgação da ação social no Instagram do evento.

1. Associação dos Amigos de Atletismo de Ribeirão Preto. Disponível em: Associação Amigos do Atletismo de Ribeirão Preto - Federação Paulista de Atletismo (atletismopaulista.com.br). Acesso em: 05 abr. 2024.

Figura 2 – Divulgação da ação social

Fonte: Elaborado pelos autores (2022). Instagram Feira de Marketing. Disponível em: FEIRA DE MARKETING l 2023 (@feiramktbarao) • Fotos e vídeos do Instagram . Acesso em: 05 abr. 2024

O presente trabalho apresenta uma abordagem interdisciplinar, pois envolveu diversos personagens para a discussão do tema, além de uma ação social associada ao evento. Isso promoveu um aprendizado mais dinâmico e mais interessante para os estudantes. Dessa forma, o aluno tem contato com uma nova realidade social e presta serviços de utilidade pública para a sociedade em que está inserido, levando tais conhecimentos para as suas futuras práticas administrativas no mercado de trabalho.

Ao final da “Feira de Marketing”, foram distribuídos certificados individuais aos alunos, de forma online.

ANÁLISE DA SITUAÇÃO-PROBLEMA E PROPOSTAS DE INOVAÇÃO/INTERVENÇÃO/RECOMENDAÇÃO

O presente trabalho é caracterizado como uma pesquisa qualitativa, pois de acordo com Malhotra (2005) "a pesquisa qualitativa não é estruturada, no sentido de que as perguntas feitas são formuladas à medida que a pesquisa avança". Desse modo, este trabalho foi dividido em 3 (três) etapas principais, como visto no quadro 2 abaixo.

Etapas	Descrição das etapas da metodologia de pesquisa
1ª etapa	Referencial bibliográfico (aprofundamento teórico)
2ª etapa	Entrevistas em profundidade
3ª etapa	Pesquisa de levantamento e análise de dados

Quadro 2 – Etapas da metodologia da pesquisa

Fonte: Elaborado pelos autores (2022).

Primeira etapa, busca de referencial bibliográfico (livros, sites, revistas e jornais) impressos e online a fim de propor um aprofundamento teórico por parte dos estudantes com a coleta de informações sobre o tema abordado e melhorar o nível de discussão acerca dos problemas sociais das periferias brasileiras, e como o esporte, mais especificamente, o *skate,* pode ser um transformador na vida de tais pessoas. E ainda, como a mídia influencia o comportamento de consumo das pessoas.

A segunda etapa do trabalho foram as entrevistas em profundidade, efetuada de maneira semiestruturada, sobre os seguintes temas: esportes, educação, comportamento de consumo, empreendedorismo social. Segundo Malhotra (2005) "as pesquisas em profundidade são feitas deum para um que investigam em detalhes os pensamentos dos entrevistados". As entrevistas foram realizadas com os convidados no dia do evento, sendo eles: Mc Lesér e Bodão, já citados anteriormente. Além disso, foram feitos roteiros de entrevistas semiestruturadas para cada um dos participantes dos podcasts.

Por fim, a terceira e última etapa foi a pesquisa de levantamento e análise dos dados em relação às inovações ocorridas durante o evento em comparação com eventos anteriores, propostos na "Feira de Marketing" do Centro Universitário Barão de Mauá e às melhorias que podem ocorrer nos próximos anos. Essa análise foi feita de duas formas: quantitativa, com o levantamento de quantidade de visualizações, no qual foram 1.030 (um mil e trinta) visualizações no Youtube (@centrounibaraodemaua) e 468 seguidores no Instagram (@feiramktbarao), o dobro de participações nas duas redes sociais em comparação com o ano anterior. E de forma qualitativa, por meio de relatos dos alunos feitos de maneira oral a respeito dos pontos positivos e negativos do evento. Abaixo, a figura 3 mostra a arte desenvolvida pelos alunos do curso de comunicação na página do canal do Youtube e a figura 4 mostra a arte desenvolvida pelos alunos na rede social Instagram.

Figura 3 – Página do canal do Youtube

Fonte: Elaborado pelos autores (2022). Disponível em: Feira de Marketing 2021 (youtube.com). Acesso em: 05 abr. 2024.

Figura 4 – Instagram da Feira de Marekting

Fonte: Elaborado pelos autores (2022). Disponível em: FEIRA DE MARKETING I 2023 (@ feiramktbarao) • Fotos e vídeos do Instagram. Acesso em: 05 abr. 2024

O Relato de Experiências em Ensino Remoto pode apresentar e discutir as possíveis alternativas para a resolução da situação-problema ou para a/o exploração/desenvolvimento da oportunidade de melhoria/inovação. Espera-se que as alternativas sejam fundamentadas em bases teóricas e que a análise seja descrita de forma objetiva, indicando as etapas e os passos percorridos para chegar à construção da proposta (descrição do processo/aspectos de metodologia). A análise também pode indicar os ganhos gerados pelas alternativas mais indicadas para a resolução da situação-problema e/ou de oportunidade de melhoria/ inovação, tanto para a organização/realidade investigada como para as pessoas e grupos envolvidos, interna e externamente.

CONCLUSÕES E CONTRIBUIÇÃO TECNOLÓGICA/SOCIAL

A “Feira de Marketing 2021” contribuiu significativamente para a comunidade acadêmica da instituição participantes, ouvintes e para a sociedade em geral por diversos fatores, pois visou aprofundar a discussão e o esclarecimento de temas relacionadas ao empreendedorismo periférico através dos esportes, diminuição da marginalização e melhor qualidade de vida às pessoas através da educação e esportes e sobre o esporte radical *skate.*

Vale salientar ainda que, os alunos puderam vivenciar a importância de práticas de gestão, criação, planejamento e organização de eventos, levando em consideração campanhas sociais a fim de refletirem sobre a utilidade que devem prestar à comunidade em sua vida profissional. Os alunos puderam aplicar conhecimentos vistos nas disciplinas que estavam cursando no semestre, que já cursaram ou ainda, que irão cursar ao longo da sua graduação.

Para finalizar, deve-se considerar que os alunos dos cursos de gestão na modalidade EaD puderam vivenciar experiências profissionais muito próximas ao mercado de trabalho atual, o que melhora a capacidade de tomar decisões mais assertivas e justas em sua vida profissional. Infelizmente, poucas ações efetivas e experiências de aprendizagens são feitas para os alunos dessa modalidade, mesmo com o crescimento acelerado dessa modalidade de ensino. Dessa forma, com o *feedback* positivo acerca da participação dos alunos na “Feira de Marketing” é uma maneira de rever a forma do ensino-aprendizagem não somente para a área de gestão, mas para outras áreas acadêmicas.

Para as futuras “Feiras de Marketing”, é interessante que se aumente o número de participantes organizadores e ouvintes, que a campanha social alcance um número maior de beneficiados e se possível, que a apresentação do evento seja feita de maneira híbrida ou presencial. Dessa forma, o aluno do curso EaD ficará mais próxima da instituição, professores, colegas e absorverá o conteúdo de maneira mais eficaz.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, L. A década de 1980 e o desenvolvimento do skate vertical. **Recorde Revista da História do Esporte**. Rio de Janeiro, v. 10, n. 2, p. 1-28, jul./dez. 2017.

CRA-RJ. Conselho Regional de Administração do Rio de Janeiro, 2022. **EaD cresce no Brasil e o curso de Administração é o segundo mais escolhido.** Disponível em:<https://cra-rj.adm.br/ead-cresce-no-brasil-e-o-curso-de-administracao-e-o-segundo-mais-escolhido/>. Acessado em 01 de jul. de 2022.

LEAL, E.A. ALBERTIN, A.L. Construindo uma escala multiitens para avaliar os fatores determinantes do uso de inovação tecnológica na educação a distância. **RAI – Revista de Administração e Inovação.** ISSN: 1809-2039. São Paulo , v . 12 , n .2, p . 315-341, abr./jun. 2015.

MALHOTRA, N.K. et al. **Introdução à pesquisa de marketing.** São Paulo: Prentice Hall, 2005.

ROBERTS, J.J. *Online learning as a form of distance education: Linking formation learning in theology to the theories of distance education*. ***HTS Teologiese Studies/Theological Studies.*** 75(1), a5345, 2019. Disponível em: <https://doi.org/ 10.4102/hts.v75i1.5345>. Acessado em 18 jul. 2022.

SARAIVA, P.M. et al. Uso de Metodologia Ativa no Ensino Remoto: Um Recurso para Melhorar o Aprendizado. **Id on Line. Revista de Psicologia**. V.15, N. 57, p. 421-435, Out./2021 Multidisciplinar. ISSN 1981-1179. DOI: 10.14295. Edição eletrônica em:<http://idonline.emnuvens.com.br/id>.

CAPÍTULO 4

A IMPORTÂNCIA DO PAPEL DA MONITORIA E DA TÉCNICA DE *BODY PAINTING* PARA O DESENVOLVIMENTO ACADÊMICO DOS ALUNOS DA DISCIPLINA DE ANATOMIA NO CURSO DE ODONTOLOGIA: RELATO DE EXPERIÊNCIA

Data de aceite: 02/05/2024

Carlos Victor Linhares Cavalcante
Faculdade Luciano Feijão- FLF
Sobral – Ceará
Acadêmico do curso de Odontologia da Faculdade Luciano Feijão
http://lattes.cnpq.br/2828248042382650

Carloz Eduardo Mesquita Magalhães
Faculdade Luciano Feijão- FLF
Sobral – Ceará
Acadêmico do curso de Odontologia da Faculdade Luciano Feijão
http://lattes.cnpq.br/7854334415111184

Íris Araújo Rodrigues Braz
Faculdade Luciano Feijão- FLF
Sobral – Ceará
Acadêmica do curso de Odontologia da Faculdade Luciano Feijão
http://lattes.cnpq.br/2336461505045655

Anderson Weiny Barbalho Silva
Faculdade Luciano Feijão- FLF
Sobral – Ceará
Docente do curso de Odontologia e Coordenador de Pesquisa e Extensão da Faculdade Luciano Feijão
http://lattes.cnpq.br/0128127271859252

Rodrigo Lemos Alves
Faculdade Luciano Feijão- FLF
Sobral – Ceará
Docente do curso de Odontologia
Cirurgião dentista. Professor da disciplina de Anatomia de Cabeça e Pescoço do Curso de Odontologia da Faculdade Luciano Feijão
http://lattes.cnpq.br/9816438259386907

RESUMO: A anatomia da cabeça e do pescoço é uma das disciplinas mais importantes na graduação em odontologia. Um dos principais alicerces no exercício dessa disciplina é ter um método de ensino prático e dinâmico. Portanto, é fundamental aplicar metodologias diferentes, de prática ativa, com o intuito de melhorar o aprendizado dos alunos. Dessa forma, a utilização das pinturas faciais se enquadra como uma dessas formas de ensino prático, principalmente quando se trata da aprendizagem anatômica muscular da região da mímica facial. O objetivo deste estudo é dissertar sobre como a utilização de pinturas faciais pode aprimorar o conhecimento anatômico teórico e prático sobre os músculos da mímica facial. Trata-se de um relato de experiência de uma

atividade de monitoria ocorrida no laboratório de anatomia da Faculdade Luciano Feijão, no município de Sobral-CE. Os alunos foram conduzidos a analisar todas as origens, inserções e funções dos músculos da mímica facial com o intuito de garantir a realização da atividade. A atividade ocorreu e foi organizada por meio de sorteio, onde cada aluno era designado a fazer a pintura de um músculo da mímica facial e relatar sua origem, função e inserção. A aplicação dessa prática incentivou os acadêmicos a assumirem o papel de protagonistas na aprendizagem, despertando o interesse dos demais discentes em se aprofundar no conhecimento de todos os músculos da mímica facial, juntamente com sua função, origem e inserção. Além disso, proporcionou autoconfiança aos participantes em identificar cada região anatômica estudada para a prática. A utilização de pinturas faciais torna-se uma aliada como ferramenta na elaboração das aulas práticas de anatomia da cabeça e do pescoço, além de incentivar os alunos a estudarem e participarem da dinâmica da aula, auxiliam no aprimoramento do processo de ensino e aprendizagem da disciplina de Anatomia de cabeça e pescoço do curso de Odontologia.
PALAVRAS-CHAVE: Anatomia Cabeça e Pescoço; Metodologias Ativas; Estratégias de Ensino; Ensino em Saúde.

THE IMPORTANCE OF THE ROLE OF MONITORING AND BODY PAINT TECHNIQUE FOR THE ACADEMIC DEVELOPMENT OF STUDENTS IN ANATOMY IN THE DENTISTRY COURSE: EXPERIENCE REPORT

ABSTRACT: Head and neck anatomy is one of the most important disciplines during dentistry undergraduate studies. One of the main pillars in the practice of this discipline is to have a practical and dynamic teaching method. Therefore, it is essential to apply different methodologies, focusing on active practice, with the aim of improving students' learning. In this way, the use of facial paintings fits as one of these practical teaching methods, especially when it comes to learning the muscular anatomical aspects of the facial mimicry region. The objective of this study is to discuss how the use of facial paintings can enhance theoretical and practical anatomical knowledge of facial mimicry muscles. This is an experience report of a tutoring activity that took place in the anatomy laboratory of Luciano Feijão College, in the municipality of Sobral-CE. Students were guided to analyze all origins, insertions, and functions of facial mimicry muscles in order to ensure the completion of the activity. The activity was conducted and organized through drawing lots, where each student was assigned to paint a facial mimicry muscle and report its origin, function, and insertion. The application of this practice encouraged students to take on the role of protagonists in learning, sparking the interest of other students in delving deeper into the knowledge of all facial mimicry muscles, along with their function, origin, and insertion. Furthermore, it provided participants with self-confidence in identifying each anatomical region studied for practice. The use of facial paintings becomes an ally as a tool in the elaboration of practical anatomy classes of the head and neck, besides encouraging students to study and participate in the dynamics of the class, they assist in enhancing the teaching and learning process of the Head and Neck Anatomy discipline in the Dentistry course.
KEYWORDS: Head and Neck Anatomy; Active Methodologies; Teaching Strategies; Health Education.

INTRODUÇÃO

A graduação em odontologia abrange o estudo completo do sistema estomatognático, que engloba toda a região anatômica facial. O estudo da anatomia de cabeça e pescoço é de fundamental importância, pois fornece a base estrutural e funcional necessária para compreender a complexidade da região bucomaxilofacial. Essa compreensão é importância para identificação e compreensão do diagnóstico, planejamento e execução de procedimentos odontológicos, desde os mais simples até os mais complexos, como cirurgias ortognáticas e implantes dentários. Além disso, o conhecimento detalhado da anatomia dessa região permite aos futuros dentistas uma melhor identificação de patologias, complicações e até mesmo de alterações estéticas, contribuindo para um tratamento mais preciso e eficaz, e, consequentemente, para a saúde e bem-estar dos pacientes (Estai et al., 2016).

Nessa jornada, o estudante vivencia uma experiência exaustiva com a quantidade de conteúdos teóricos e práticos a serem absorvidos durante a disciplina. Para incentivar o interesse, bem como facilitar o processo de ensino e aprendizagem em Anatomia de cabeça e pescoço (Queiroz et al., 2018), existe o Programa de Monitoria Acadêmica (PROMAC), que motiva os estudantes a participarem de atividades extraclasse com o objetivo de fortalecer a aprendizagem por meio de um diálogo entre estudantes. A presença de monitores capacitados pode auxiliar os alunos na assimilação desse conhecimento, oferecendo explicações adicionais, esclarecendo dúvidas e promovendo atividades práticas complementares, como a aplicação de Metodologias ativas no processo de ensino e aprendizagem baseado na técnica de *Body painting* (Pintura corporal). Além disso, a monitoria pode contribuir para o desenvolvimento de habilidades de ensino e liderança nos monitores, preparando-os para futuras atividades acadêmicas ou profissionais. O *body painting*, é uma técnica artística na qual o corpo humano é usado como tela, geralmente aplicando-se tinta não tóxica diretamente na pele para criar obras de arte. Esta técnica na disciplina de anatomia de cabeça e pescoço, pode ser uma ferramenta poderosa para facilitar a compreensão e o aprendizado dos alunos. Ao aplicar pinturas faciais que representam os músculos, nervos, vasos sanguíneos e outras estruturas anatômicas da região, os estudantes podem visualizar de forma vívida e tridimensional a disposição e as relações entre essas estruturas. Isso torna o processo de aprendizado mais dinâmico, engajador e memorável, permitindo que os alunos assimilem melhor o conteúdo e compreendam a anatomia de forma mais profunda e prática (Carrasco-Molinillo et al., 2019).

Nas disciplinas de anatomia de cabeça e pescoço, são realizados encontros teóricos e práticos para proporcionar um melhor aprendizado aos alunos. No entanto, muitas vezes os professores não conseguem dedicar a atenção necessária aos alunos devido ao tempo disponível. Nesse sentido, o monitor torna-se uma ferramenta essencial na consolidação do processo de ensino e aprendizagem, possibilitando a elaboração de oportunidades de ensino mais dinâmicas e atualizadas, além de auxiliar na resolução de dúvidas e na consolidação de conhecimentos já adquiridos em sala de aula, estreitando os laços entre discentes e docentes (Santana et al., 2019).

Além dos benefícios evidentes para os estudantes que cursam a disciplina, o aluno monitor também é beneficiado por experiências na área da docência durante a graduação. Ele tem a oportunidade de aprofundar os conteúdos estudados, desenvolver habilidades profissionais e obter vantagens em concursos, residências, entre outros, devido ao rico currículo que a monitoria proporciona (Peixoto et al., 2020). Diante disso, o objetivo deste estudo é demonstrar a importância da monitoria de anatomia de cabeça e pescoço para a formação dos futuros cirurgiões dentistas e dissertar sobre como a utilização de pinturas faciais pode aprimorar o conhecimento anatômico teórico e prático sobre os músculos da mímica facial.

METODOLOGIA

Este estudo trata-se de um estudo qualitativo do tipo relato de experiência vivido por monitores vinculados à disciplina de Anatomia de Cabeça e Pescoço do curso de Odontologia da Faculdade Luciano Feijão- FLF no semestre de 2023.2. Os alunos foram conduzidos a analisar todas as origens, inserções e funções dos músculos da mímica facial com o intuito de garantir a realização da atividade. A atividade ocorreu e foi organizada por meio de sorteio, onde cada aluno era designado a fazer a pintura de um músculo da mímica facial e relatar sua origem, função e inserção.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A aplicação dessa prática incentivou os acadêmicos a assumirem o papel de protagonistas na aprendizagem, despertando o interesse dos demais discentes em se aprofundar no conhecimento de todos os músculos da mímica facial, juntamente com sua função, origem e inserção. Além disso, proporcionou autoconfiança aos participantes em identificar cada região anatômica estudada para a prática. A utilização de pinturas faciais torna-se uma aliada como ferramenta na elaboração das aulas práticas de anatomia da cabeça e do pescoço, além de incentivar os alunos a estudarem e participarem da dinâmica da aula, auxiliam no aprimoramento do processo de ensino e aprendizagem da disciplina de Anatomia de cabeça e pescoço do curso de Odontologia.

A literatura aponta que durante a graduação em odontologia, a figura do estudante-monitor, auxilia o docente na idealização de processos de ensino-aprendizagem e promovem uma preparação para a futura formação docente (Peixoto et al.,2020).

O despertar pela docência está inerente a figura do monitor pois ele tem inúmeras responsabilidades frente ao processo de ensino-aprendizagem dos estudantes. É necessário que exista uma relação harmoniosa entre o corpo discente, docente e monitores para que as estratégias de ensino e aprendizagem se tornem efetivas utilizando abordagens didáticas adotadas pelos monitores na disciplina de Anatomia, por exemplo, utilização de

dinâmicas de pinturas corporais para ampliar o horizonte de formação do estudante de odontologia visando a prática docente (Santana et al.,2019). A pintura corporal, uma forma de arte corporal onde a pele humana é pintada, tem sido relatada como um complemento útil ao estudo da anatomia humana (Finn e McLachlan et al., 2010).

As atividades de monitoria são supervisionadas pelos docentes, proporcionando ao monitor uma experiência única de enfrentamento de desafios junto ao processo de ensino-aprendizagem, o que evidencia a grande importância das atividades de monitoria como práticas pedagógicas vivenciadas ainda na faculdade (Queiroz et al.,2018).

Com todas as atividades desenvolvidas pelo monitor, previstas em seu plano de trabalho, o estudante pode enriquecer o currículo e ter grande vantagem em futuros processos seletivos de concursos, residências e vagas de empregos. O monitor se torna uma figura importante para o aprimoramento e rendimento do aluno, buscando de maneiras diversificadas colaborar para a melhor aprendizagem, dentre elas a técnica de *Body Painting*, uma metodologia ativa de ensino e aprendizagem (Queiroz,2019).

CONCLUSÃO

Diante do exposto, pode-se concluir que a monitoria pode tornar a experiência do discente monitorado mais fácil, dinâmico e efetivo. Ademais, o uso do body painting como método de ensino e aprendizagem na disciplina de Anatomia de cabeça e pescoço, proporciona aos alunos monitorados uma experiência exitosa, no que se refere ao desenvolvimento de habilidades comunicativas adicionais. A aplicação dessa prática incentivou os acadêmicos a assumirem o papel de protagonistas na aprendizagem, despertando o interesse dos demais discentes em se aprofundar no conhecimento de todos os músculos da mímica facial, juntamente com sua função, origem e inserção. Além disso, proporcionou autoconfiança aos participantes em identificar cada região anatômica estudada para a prática. Assim, a utilização de pinturas faciais torna-se uma aliada como ferramenta na elaboração das aulas práticas de anatomia da cabeça e do pescoço, além de incentivar os alunos a estudarem e participarem da dinâmica da aula, auxiliam no aprimoramento do processo de ensino e aprendizagem da disciplina de Anatomia de cabeça e pescoço do curso de Odontologia.

REFERÊNCIAS

CARRASCO-MOLINILLO, Carmen et al . The Teaching of Surface Anatomy by Body Painting. **Int. J. Morphol.** v. 37, n. 3, p. 912-916, sept. 2019.

DA CUNHA QUEIROZ, Eduardo et al. Slideshare como ferramenta metodológica utilizada durante as monitorias de morfologia cabeça e pescoço do curso de odontologia: Relato de experiência. **Encontro de Extensão, Docência e Iniciação Científica (EEDIC)**, v. 5, n. 1, 2019.

DE SOUSA PEIXOTO, Rebeca et al. Instituição de monitorias teóricas e práticas na disciplina pré-clínica I do curso de odontologia: Relato de experiência. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n. 7, p. 50105-50111, 2020.

Estai, M., & Bunt, S. Best teaching practices in anatomy education: a critical review. **Annals of Anatomy**, 208, 151-157, 2016.

Finn GM, McLachlan JC. A qualitative study of student responses to body painting. **Anat Sci Educ** 2010; 3: 33 8.

GONÇALVES, Mariana Fiuza et al. A importância da monitoria acadêmica no ensino superior. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades-Rev. Pemo**, v. 3, n. 1, p. e313757-e313757, 2021.

QUEIROZ, E. C. et al. Metodologias ativas desenvolvidas durante as monitorias de anatomia humana no curso de odontologia: relato de experiência. **Encontro de Extensão, Docência e Iniciação Cientifica (EEDIC).**, v. 5, n. 1, p. 1-4, 2018.

SANTANA, Gabriela Soares et al. A aplicação das novas tecnologias como metodologia ativa na monitoria acadêmica do curso de odontologia: um relato de experiência. **Encontro de Extensão, Docência e Iniciação Científica (EEDIC)**, v. 6, 2019.

A METODOLOGIA PEDAGÓGICA DE ESTUDO DE CASOS

Data de aceite: 02/05/2024

Pedro Miguel Fonseca Moreira de Carvalho
CITUR, UNIAG, Instituto Politécnico de Viana do Castelo, Portugal

RESUMO: O paradigma de investigação é fundamental para orientar tanto a metodologia de pesquisa quanto a abordagem pedagógica. Este artigo explora o Construtivismo como um paradigma emergente que sustenta tanto a pesquisa qualitativa quanto o ensino baseado em estudos de caso. O Construtivismo enfoca a interpretação consensual do conhecimento e a construção de significados através de interações dialéticas. Na metodologia de pesquisa, esse paradigma enfatiza a interpretação dos significados dos estados intencionais dos indivíduos e das construções da própria realidade. O estudo de caso é destacado como uma metodologia pedagógica que permite aos alunos aplicar, sintetizar e integrar conhecimentos teóricos em situações práticas, promovendo o desenvolvimento de habilidades analíticas, de tomada de decisão e de liderança. Este artigo apresenta implicações práticas significativas para a pesquisa e a prática pedagógica. Ao adotar o paradigma construtivista, os pesquisadores e educadores podem abordar não apenas metodologias de investigação qualitativa, como também estratégias de ensino centradas no estudo de casos. Essa abordagem destaca a importância da interpretação consensual na construção do conhecimento, promovendo o diálogo ativo entre instrutores e alunos para a reconstrução de diferentes perspetivas. Além disso, fornece orientações detalhadas sobre a implementação e condução eficaz do estudo de casos em ambientes de aprendizagem, destacando o papel do educador como facilitador, treinador e demonstrador na promoção do pensamento crítico e na tomada de decisões fundamentadas.

PALAVRAS-CHAVE: Estudo de caso, metodologia pedagógica, construtivismo

INTRODUÇÃO

De acordo com Valles (1997), as metodologias de investigação adotam um dos dois paradigmas de investigação: (i) Paradigma "prevalente", "clássico", "racionalista", "positivista"; (ii) Paradigma "emergente", "alternativo", "naturalista", "interpretativista". Autores como Crabtree e Miller (1992), consideram que os paradigmas se podem dividir em 3 classificações: (i) Paradigma de investigação materialista; (ii) Paradigma de investigação construtivista; (iii) Paradigma de indagação crítica ou ecológica. E outros autores, como Guba e Lincoln (1994), explicam que é possível identificar a coexistência de 4 paradigmas: Positivista, Pós-positivista, Teoria Crítica e o Construtivismo.

Mas, o que é um paradigma de investigação? Kuhn (1971, apud Gialdino, 1993, p.25), refere que "Paradigmas são as realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante um certo tempo, proporcionam modelos de problemas e soluções a uma comunidade científica". Por outras palavras, diga-se que um paradigma de investigação é uma realidade comummente aceite por uma fração significativa da comunidade científica e consiste num sistema de crenças básicas, princípios e pressupostos (quadro de referências na investigação), que colocam o investigador numa posição coerente na sua opção metodológica (no modo como adquire conhecimento da realidade), epistemológica (no modo de relação entre si e o investigado) e ontológica (na natureza da realidade investigada) (Silva, 1998).

É neste contexto, que faz sentido abordar o Construtivismo como opção paradigmática considerada, que poderá sustentar não só uma metodologia de investigação - pesquisa qualitativa do caso de estudo, assim como uma metodologia de aprendizagem. Este paradigma baseia-se no conhecimento do que nos ajuda a manter a vida cultural, comunicação e significados simbólicos, ou seja, baseia-se no estudo dos significados dos estados intencionais dos indivíduos e dos significados das construções da própria realidade. Isto traduz-se numa posição da ciência, cujo tema seja: O significado dos atos. Com recurso à metodologia qualitativa, cujo ponto de partida é a experiência, trata-se de interpretar esta realidade, com os diversos pontos de vista dos implicados. Não se procurando encontrar verdades últimas, mas relatos, que sejam abertos à invenção, obtenção de dados, análise e interpretação. (Bruner, 1990)

O ESTUDO DE CASO COMO METODOLOGIA PEDAGÓGICA ASSENTE NO CONSTRUTIVISMO

Para os construtivistas o conhecimento resulta de interpretações consensuais de quem investiga, construídas num processo dialético. Ora, o diálogo ativo entre o instrutor e os alunos, deverá conduzir à reconstrução dos vários pontos de vista dos implicados no que está a ser estudado (Silva, 1998). O aprendiz seleciona e transforma a informação, constrói hipóteses e toma decisões, contando para isto, com uma estrutura cognitiva. E, é

a estrutura cognitiva que fornece significado (através da tradução da realidade observada, nos esquemas ou modelo mentais do indivíduo) às experiências e permite ao indivíduo ir para além da informação que obtém. Isto porque, o mesmo é condicionado por uma estrutura cognitiva, formada pela experiência e pelo passado (Bruner, 1990). Contudo, são várias as estratégias de investigação que se enquadram neste paradigma (Construtivismo), sendo de destacar algumas entre várias, nomeadamente, as entrevistas, observações participantes, histórias de vida, grupos de foco e estudos de caso. Mas, é precisamente esta última metodologia que irá ser apresentada e explanada.

Easton (1992) salienta que um caso de estudo é uma descrição de uma situação real enfrentada por uma determinada organização. Contudo, é diferente de uma história, visto que quem a realiza não tem um propósito pedagógico específico em mente. O caso de estudo, é, ou deverá ser, um veículo de aprendizagem com objetivos específicos. Este autor também salienta, que não deverá ser confundido com um exercício ou exemplo, visto que o objetivo do exercício é que os estudantes aprendam a aplicar um conceito ou princípio, contemplando à priori uma única solução possível. Já no caso de estudo, existem diversas soluções e "caminhos" possíveis para se atingirem os objetivos, e é utilizado para os estudantes desenvolverem um conjunto de técnicas de análise e outras capacidades. Easton (1992), também refere que um caso pode ser "morto" ou "vivo". Pode considerar-se "morto", quando toda a informação do caso está disponível no início para a sua análise. E, pode considerar-se "vivo", quando permite que seja acrescentada informação adicional, para além daquela que é concedida. Isto exige um esforço por parte do estudante no sentido de recolher mais informações, que normalmente tendem a resultar da interação direta com a organização em estudo.

Mas, em que consiste o estudo de casos? O estudo de casos coloca o aluno numa situação de protagonista como se fizesse parte da "história de gestão" que é contada. Esta técnica pedagógica, obriga-o a assumir o papel de tomada de decisão com base na informação que lhe é fornecida. O caso deverá ajudar o aluno a aplicar, sintetizar e integrar o seu conhecimento teórico adquirido a uma situação prática, com a vantagem de complementar a fundamentação do seu processo de decisão com o seu "background" pessoal, resultante da própria experiência de vida.

Easton (1992), Blunden e McGuinness (1993) e Corey (1996), sugerem que nos casos de estudo, os estudantes assumem individualmente e coletivamente a responsabilidade pela sua própria aprendizagem, desenvolvendo capacidades de análise de situações complexas e ambíguas, de iniciativa, liderança e orientação para a ação em ambientes de incerteza. Por outro lado, fornecem a possibilidade aos estudantes de trocarem lições resultantes da sua experiência individual, enriquecendo a aula com contributos multidisciplinares, estimulando o autoconhecimento, a capacidade de argumentação persuasiva e simultaneamente de empatia, na medida em que o trabalho em equipa é fundamental, bem como a compreensão dos diversos pontos de vista pessoais.

PRÉ-REQUISITOS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DE UM CASO DE ESTUDO

Erskine (1996) considera que existem 3 elementos fundamentais que deverão à priori ser considerados para que seja possível implementar-se o estudo de um caso: (i) As evidências físicas, na medida em que os lugares e a sua disposição na sala são importantes como facilitadores da comunicação estabelecida entre todos os intervenientes, ou seja, o instrutor e os estudantes; (ii) A identificação dos estudantes, de modo que todos os participantes se tratem pelo nome. Nesse sentido deverão considerar-se elementos de identificação como, cartões, silhuetas com os nomes e/ou fotografias dos participantes, e estimular-se a existência de confraternizações informais, nomeadamente, receções iniciais, encontros e jantares; (iii) Elementos materiais, que poderão ser casos de estudo escritos em livros de casos, revistas da especialidade e científicas, livros de matéria, ou casos simples, escritos pelo próprio docente. Como podem apresentar-se através de outros suportes. Yin (1994) salienta que podem ser analisados através de fotografias ou "videotapes". E, Haaken e Christensen (1999) sugerem que as tecnologias de multimédia são um bom meio, pois permitem a interação simultânea não só com textos, como também com imagens, filmes e animações.

A PREPARAÇÃO DA AULA

Dado que o objetivo do caso de estudo é enriquecer a aula, o instrutor deverá na preparação da mesma fazer em primeiro lugar, uma escolha do caso(s) que se adeque(m) à realidade em estudo, ou seja, o problema a ser investigado. Posteriormente, o instrutor deverá realizar uma nota com a estruturação do caso, que o deverá acompanhar suplementarmente na aula. Segundo Erskine (1996), esta nota contém o sumário do caso, os fatores mais relevantes a analisar, os objetivos da aprendizagem e sugestões de questões de discussão com respostas hipotéticas. Contudo, para Bonoma e Kosnik (1989), na preparação do estudo do caso, o docente deverá tomar em consideração: Os principais aspetos que o caso pretende ilustrar; De que modo o caso pode contribuir para o "enriquecimento" da aula; Os tipos de erros de análise que poderá o caso induzir aos alunos e o modo como estes poderão extrair daqui alguma lição; E os tipos de comentários de conclusão no final do estudo do caso.

McQueen (1995), salienta que um bom caso deve estar bem escrito, com 15 a 50 páginas; Orientado para a decisão, contemplando na descrição pelo menos algumas decisões tomadas, sem revelar os resultados das mesmas; Deverá encorajar a participação, sendo ambíguo, sujeito a diferentes perspetivas de análise, de forma a ser "enriquecido" com as interpretações pessoais dos leitores; E, não deverá conter questões de análise associadas.

DURANTE A AULA

Após a teorização sobre uma determinada temática, o caso é cedido aos alunos para leitura e primeira identificação de factos relevantes. Seguidamente, o docente formula uma questão ou um conjunto de questões, que irão orientar a análise e permitir que os alunos cheguem a alguma conclusão acerca do problema e suas causas, em função da informação clarividente, da informação ambígua descrita no caso, e ainda da informação "oculta", que estimula o aluno a assumir possíveis cenários e pontos de vista pessoais. O objetivo é que no final do estudo, os alunos desenvolvam estratégias ou recomendações, em função da realidade analisada. O papel do docente será de conduzir a análise e fomentar a interação através do debate. Neste ponto deverá procurar ser de certa maneira o "advogado do Diabo", estimulando os pontos críticos de conflito, pelo menos quando os participantes não assumem esse papel. Para além disso, é importante que conduza a discussão não apenas para um bom diagnóstico da realidade, mas também para a ação dos interlocutores. Isto significa, que os participantes devem ser efetivos protagonistas no caso, revestindo-se do papel de decisores, assumindo obrigatoriamente tomadas de decisão ou desenvolvendo recomendações, perante a realidade que se confrontam (Bonoma e Kosnik, 1989; McQueen, 1995).

No final da aula, o docente terá a responsabilidade de sumariar a discussão, apresentando as diversas lições retiradas e observações que derivaram da análise do problema, referindo e justificando aos alunos aspetos que eventualmente poderiam falhar, sem, contudo, impor a sua posição pessoal (Corey, 1996). Todavia, é importante que o docente procure assegurar-se que a participação de todos os alunos foi maximizada (Herreid, 1994).

Para melhor compreensão da aplicação do estudo de casos na aula, é de relevar a posição de Easton (1992). Este autor, salienta que no estudo de casos é possível aplicarem-se dois métodos: (i) O método tradicional da Universidade de Harvard, em que o caso é analisado e as decisões são tomadas durante a aula, sendo fomentada a discussão entre todos os elementos da turma, não havendo um sistema formal de apresentações, sendo o papel do docente de provocar o debate e a confrontação de ideias entre os alunos. (ii) O método alternativo, é a apresentação formal, individual ou em grupo, da análise do caso e respetivas recomendações. Neste método, poderá posteriormente seguir-se ou não, a discussão entre os alunos. Contudo, exige a realização de um relatório escrito com o conteúdo da apresentação, que deverá ser entregue a todos os intervenientes.

O PROCESSO DE ESTUDO DE CASOS

Bonoma e Kosnik (1989) e Corey (1996), sugerem que os estudantes na preparação de um estudo de caso, isto é, na identificação, análise do problema e desenvolvimento de uma solução consistente para o caso apresentado, normalmente tomam em consideração um conjunto de passos: (i) Desnatação dos principais pontos do caso, procurando identificar o tipo de informação que está a ser concedida, quem é protagonista e perante que situação se encontra (problemas que se colocam e sintomas de problemas no caso); (ii) Distinção da informação importante e identificação de omissões, lendo cuidadosamente o caso, sublinhando os factos que parecem ser "chave" para a análise, procurando-se colocar no próprio lugar de protagonistas ; (iii) Definição do que se acredita serem os principais aspetos sujeitos a análise; (iv) Decisão sobre as questões de análise que poderão fornecer a informarão e que deverão ser aplicadas; (v) Resposta a estas questões usando os dados disponíveis no caso, tomando consciência da existência da informação necessária que é omitida, assumindo como tal, pseudo-cenários que permitam justificar uma análise integral da situação; (vi) Escolha de um caminho de ação, explicitando-o com base na análise realizada e rejeitando alternativas plausíveis; (vii) Desenvolvimento de um plano que permita atingir as ações desejadas (formalização da solução a apresentar) (viii) E, teste do plano antes de ser apresentado na aula à turma, realizado de modo informal através da troca de ideias com outros colegas. Contudo, Duncan, Ginter e Swayne (2000), propõem um método de análise de casos que segundo eles também poderá ser usado no desenvolvimento de planos de marketing, que se configura do modo seguinte: (i) Análise da situação (análise do ambiente externo e interno); (ii) Identificação do(s) problema(s); (iii) Desenvolvimento de ações e soluções alternativas para o(s) problema(s) identificado(s); (iv) Avaliação das várias alternativas; (v) Tomada de decisão; (iv) Realização do "report".

O PAPEL DO DOCENTE

Em traços gerais, Husock (2000); Herreid (1994); Banoma e Kosnik (1989), sugerem que o papel do docente deverá ser de: (i) Facilitador, na medida em que deve estimular a discussão entre os alunos, criando uma atmosfera onde haja igualdade de oportunidades na discussão e maximizando as participações de cada um dos intervenientes; (ii) Treinador, conduzindo a discussão num determinado sentido, estando este claramente definido na sua mente (tendo em consideração os objetivos do estudo do caso), procurando não só desenvolver as técnicas de análise do estudante, como também conduzi-lo para a ação, ou seja, para a tomada de decisão. (iii) Demonstrador, pois deverá ter a função de clarificar os diversos pontos de vista de todos os participantes, recorrendo a técnicas como por exemplo, escrever no quadro as diversas opiniões, estruturando-as por cada uma das fases do estudo. Por outro lado, no final da discussão, deverá realizar uma conclusão, sumariando de modo organizado as diversas tomadas de decisão, em função dos cenários de análise criados pelos intervenientes, e até mesmo conceder mais material de leitura relacionado com o caso.

CONCLUSÃO

O estudo de casos é uma metodologia de investigação, assente num paradigma não positivista ou materialista, a que diversos autores lhe denominaram por interpretativista ou construtivista. Contudo, o estudo de casos não serve apenas os objetivos da investigação científica. Esta metodologia, tem vindo a ser cada vez mais encarada como uma metodologia de aprendizagem, cuja utilização se iniciou na Universidade de Harvard, mas que universalmente se expandiu. Pode ser particularmente útil, no ensino de uma determinada temática teórica abordada na aula, traduzindo-se numa compreensão mais prática. Como também pode ser perspetivado como um método pedagógico, que permite que o formando seja capaz de estabelecer relações com os diversos conteúdos disciplinares aprendidos, resultantes não só do sistema erudito proveniente da "escola", como também da empírica realidade da sua própria vida pessoal e profissional.

REFERÊNCIAS

Blunden, R. e McGuinness, N. (1993). The Real Case Method: A response to Critics of Business Education. *Case Research Journal*, Winter, 106-119.

Bonoma, T. e Kosnik., T. (1989). Learning by the Case Method in Marketing. *Harvard Business School Publishing*, July 13, 9-590-008.

Bruner, J. (1990). *Acts of Meaning.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Corey, R. (1996). The Uses of Cases in Management Education. *Harvard Business School Publishing*, September 23, 9-376-240.

Duncan, Ginter e Swayne (2000). *In* apendic of Rosenthal, D. and Brown, L. (eds.), *Cases in Strategic Marketing*. New Jersey: Prentice-Hall.

Easton, G. (1992). *Learning from Case Studies*, 2 nd edition. New York: Prentice Hall.

Erskine, J.A. (1996). *Teaching with cases*. Handout at the case writing workshop, 13th WACRA International Conference, Warsaw School of Economics.

Gialdino, I. (1993). *Metodos Qualitativos: Los Problemas Teorico Metodologicos*, Buenos Aires: Centro Editor de America Latina.

Guba, E. e Lincoln, Y. (1994), Competing Paradigms in Qualitative Research, in Dezin, N. and Lincoln, Y. (eds.), Handbook of Qualitative Research, Thousand Oaks: Sage.

Haaken, S. e Christensen, G. (1999). *Interactive Case Studies – Enablers for Innovative Learning*. Proceedings of 6th EDINEB conference Educational Innovation in Economics and Business, Norwegian School of Economics and Business Administration.

Herreid, C. (1994). The Case Studies in Science – A Novel Method of Science Education. *Journal of College Science Teaching*, February, 221-229.

Husock, H. (2000). *Using a Teaching Case*. White Paper, Kennedy School of Government. Disponível em URL: http://www.ksgcase.harvard.edu

McQueen, R. J. (1995). *Case Method Teaching in Strategic Management: Using and Creating New Zealand Case Recourses*. Proceedings of the 3rd Annual Zealand Strategic Management Educators Conference, University of Waikato Hamilton, 185- 191.

Silva, R. (1998). *A Falsa Dicotomia Qualitativo - Quantitativo: Paradigmas que informam nossas práticas de pesquisa*. *In* minuta do capítulo do livro: Romanelli, G.e Biasoli-Alves, Z.M.M. (1998), Diálogos Metodológicos sobre prática de pesquisa, R. Preto: Editora Legis-Summa.

Valles, M. (1997). *Técnicas Qualitativas de Investigacion Social: Reflexion Metodológica y Práctica Profesional*. Madrid: Ed. Sinteses.

Yin, R. (1994). *Case Study Research: Design and Methods*, Second Edition. London: SAGE Publications.

CAPÍTULO 6

A POLÍCIA E OS DIREITOS HUMANOS: O PAPEL DA EDUCAÇÃO E DA FORMAÇÃO NA PREVENÇÃO DE MANIFESTAÇÕES DE DISCRIMINAÇÃO DA POLÍCIA EM PORTUGAL

Data de submissão: 24/04/2024 *Data de aceite: 02/05/2024*

Sérgio Manuel Maneiras Laranjinho
Unidade Politécnica Militar, do Instituto Universitário Militar
Lisboa, Portugal
https://orcid.org/0009-0009-1749-8689

RESUMO: O tema da presente monografia versa sobre a formação em Direitos Humanos nos cursos de ingresso nas forças de segurança, compreendidas como as principais instituições com funções de polícia em Portugal. Dessa forma, pretende-se aferir sobre a adequação da formação inicial na temática dos Direitos Humanos de forma a prevenir as manifestações de discriminação pelos profissionais das forças de segurança no exercício das funções legalmente atribuídas. A natureza funcional das forças de segurança em Portugal no garante dos Direitos Humanos, a relevância e a atualidade desta problemática motivavam a escolha do tema do trabalho. A metodologia adotada é de natureza qualitativa, realizando-se, primeiramente, uma pesquisa bibliográfica e documental na área da educação para os Direitos Humanos na polícia e, posteriormente, a análise dos conteúdos das unidades curriculares especificamente vocacionadas para o ensino dos Direitos Humanos que constam dos programas curriculares dos cursos de formação inicial dos profissionais das forças de segurança. Deste modo, conclui-se que a formação inicial ministrada nos cursos de ingresso nas diversas categorias profissionais das forças de segurança é, em grande medida, adequada, mas identificam-se alguns aspetos a melhorar, nomeadamente, ao nível dos conteúdos ministrados e do número de tempos letivos.
PALAVRAS-CHAVE: Direitos Humanos; formação inicial; n**ão discriminação;** forças de segurança.

THE POLICE AND HUMAN RIGHTS: THE ROLE OF EDUCATION AND TRAINING IN PREVENTING POLICE DISCRIMINATION IN PORTUGAL

ABSTRACT: The subject of this monograph is human rights training in entry courses for the security forces, which are the main institutions with police functions in Portugal. The aim is to assess the adequacy of initial training in the subject of human rights in order to prevent manifestations of discrimination by professionals in the security forces when carrying out their legally assigned duties. The functional nature of the security forces in Portugal in guaranteeing human rights, and the relevance and topicality of this

issue, motivated the choice of the subject of the work. The methodology adopted is qualitative in nature. Firstly, bibliographical and documentary research was carried out in the area of human rights education in the police, and then the contents of the curricular units specifically geared towards teaching human rights, which are included in the curricula of the initial training courses for security force professionals, were analysed. It can therefore be concluded that the initial training given in the entry courses for the various professional categories of the security forces is largely adequate, but some aspects for improvement have been identified, particularly in terms of the content taught and the number of teaching hours.
KEYWORDS: Human Rights; basic training; non-discrimination; security forces.

INTRODUÇÃO

A presente monografia versa sobre a formação em Direitos Humanos nos cursos de ingresso nas forças de segurança, compreendidas como as principais instituições com funções de polícia em Portugal. Neste trabalho, as expressões "forças de segurança" e "polícia" são usadas de forma indiferenciada e com o mesmo significado.

Considerando os limites impostos à dimensão do trabalho, houve necessidade de se proceder a uma delimitação do objeto de estudo. Em termos temporais, o estudo centra-se no ano letivo 2022/2023. Optou-se por este intervalo temporal, fundamentalmente, por ser posterior a 2021, data da aprovação do Plano de Prevenção de Manifestações de Discriminação nas Forças e Serviços de Segurança (PPMDFSS), pela Inspeção-Geral da Administração Interna (2021). Em termos espaciais, o tema será abordado exclusivamente na ordem jurídica portuguesa. Relativamente ao conteúdo, optou-se por cingir a investigação às unidades curriculares especialmente vocacionadas para o estudo da temática dos Direitos Humanos, dos cursos de formação inicial e de ingresso em cada uma das três categorias profissionais dos militares que integram a Guarda Nacional Republicana (artigo 19.º da Lei n.º 63/2007, de 6 de novembro) e das três categorias profissionais do pessoal com funções policiais que integram a Polícia de Segurança Pública (artigo 62.º do Decreto-Lei n.º 243/2015, de 19 de outubro), consideradas as duas principais forças de segurança em Portugal (artigo 25.º da lei de segurança interna, aprovada pela Lei n.º 53/2008, de 29 de agosto).

A escolha do tema é justificada pela sua pertinência, pois, atendendo às funções desempenhadas pelos agentes da polícia, a sua atuação tem "*um particular impacto no gozo dos direitos humanos pelos demais membros de uma sociedade*" (TAVARES, 2012, p. 57). Com efeito, apenas com uma formação policial adequada na temática dos Direitos Humanos, se consegue garantir a promoção e proteção destes direitos (ALTO COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA OS DIREITOS HUMANOS, 2002). A escolha do tema é ainda justificada pela sua expressão mediática e atualidade nas sociedades contemporâneas (INSPEÇÃO-GERAL DA ADMINISTRAÇÃO INTERNA, 2021).

O objetivo geral a alcançar com a realização da presente monografia é o de conhecer a designação, os conteúdos pedagógicos e o número de tempos letivos das unidades curriculares especialmente vocacionadas para o estudo dos Direitos Humanos e do princípio da proibição da discriminação que constam da estrutura curricular e dos planos de estudos dos cursos de formação inicial e de ingresso nas três categorias profissionais dos militares da Guarda Nacional Republicana e das três categorias profissionais do pessoal com funções policiais da Polícia de Segurança Pública.

Após termos procedido à delimitação do objeto da presente monografia e tendo em conta o objetivo geral a alcançar, formulou-se a seguinte questão de partida: «os conteúdos pedagógicos e o número de horas de tempo de trabalho das unidades curriculares especialmente vocacionadas para o estudo dos Direitos Humanos e do princípio da proibição da discriminação que constam da estrutura curricular e dos planos de estudos dos cursos de formação inicial e de ingresso na Guarda Nacional Republicana e na Polícia de Segurança Pública são adequados para promover a prevenção de manifestações de discriminação no exercício da atividade policial?»

A organização do trabalho comporta três capítulos, para além da introdução e da conclusão. O primeiro capítulo aborda o enquadramento teórico-conceptual da formação em Direitos Humanos nas forças de segurança. O segundo capítulo é referente à metodologia, métodos e técnicas empregues para a consecução desta investigação. No terceiro capítulo são apresentados a análise e a discussão dos resultados obtidos. Por fim, apresentam-se as conclusões, as limitações do estudo e as recomendações para investigações futuras.

ENQUADRAMENTO TEÓRICO-CONCEPTUAL

Dos Direitos Humanos e da não discriminação

Para cumprir inteiramente os objetivos deste estudo é necessário fazer uma abordagem teórica sobre o conceito de Direitos Humanos. Em primeiro lugar, urge referir que o termo Direitos Humanos não é utilizado com o mesmo sentido por todos os autores (CABRITA, 2011).

Independentemente disso, uma definição de Direitos Humanos deve assentar na sua referência essencial que é a proteção da dignidade da pessoa humana (SEN, 2012). Neste sentido, segundo Moreira e Gomes (2012, p. 44), "*a aspiração de proteger a dignidade humana de todas as pessoas está no centro do conceito de direitos humanos*". Em síntese, os Direitos Humanos "*são aqueles direitos e liberdades que as pessoas detêm pelo simples facto de serem dotadas de carácter humano, possuindo uma natureza essencial para garantir a existência do indivíduo*" (OLIVEIRA; GOMES; DOS SANTOS, 2015, p. 30).

Para o Alto Comissariado das Nações Unidas para os Direitos Humanos (2002, p. 16), os Direitos Humanos são "*garantias jurídicas universais que protegem os indivíduos e grupos contra ações dos governos que atentem contra as liberdades fundamentais e a dignidade humana*". Assim, a expressão Direitos Humanos refere-se a posições jurídicas subjetivas protegidas por normas jurídicas internacionais de carácter vinculativo (OLIVEIRA, 2017).

Configuram o denominado regime jurídico de Direitos Humanos, para além da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), aprovados em 10 de dezembro de 1948, através da Resolução n.º 217-A (III), da Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU), o Pacto Internacional sobre os Direitos Civis e Políticos (PIDCP) e o Pacto Internacional sobre os Direitos Económicos, Sociais e Culturais, aprovados ambos em 1966, na Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas. Os dois pactos têm como objetivo principal "*expandir os direitos descritos na DUDH, e dar-lhes força legal (no âmbito de um tratado)*" (CONSELHO DA EUROPA, 2016, p. 404). Note-se que os dois pactos preveem categorias diferentes de direitos, embora também partilhem preocupações, como, por exemplo, o princípio da não discriminação.

Embora a expressão Direitos Humanos e Direitos Fundamentais possam ser usadas como equivalentes e apresentem uma base comum, a grande maioria da doutrina distingue os Direitos Humanos dos Direitos Fundamentais (CANOTILHO; MOREIRA, 2014; GIL, 2016; GOUVEIA, 2023). Relativamente aos aspetos comuns, os Direitos Humanos e os Direitos Fundamentais possuem na sua origem os mesmos valores éticos e a finalidade da proteção da dignidade da pessoa humana (OLIVEIRA; GOMES; DOS SANTOS, 2015). Um outro aspeto comum entre os Direitos Humanos e os Direitos Fundamentais é que ambos se referem a "*posições jurídicas protegidas por normas jurídicas de carácter vinculativo – sejam estas de nível internacional, europeu ou estadual*" (OLIVEIRA, 2017, p. 154).

No que se refere às diferenças entre as expressões, a doutrina maioritária distingue os Direitos Humanos dos Direitos Fundamentais com base nas fontes de Direito (CANOTILHO; MOREIRA, 2014; GIL, 2016). Desta forma, se os Direitos Fundamentais são "*as posições jurídicas ativas das pessoas integrantes do Estado-Sociedade, exercidas por contraposição ao Estado-Poder, positivadas na Constituição*" (GOUVEIA, 2023, p. 59), os Direitos Humanos configuram-se como "*garantias jurídicas universais que protegem indivíduos e grupos contra ações ou omissões dos governos que atentem contra a dignidade humana*" (TAVARES, 2012, p. 22).

Os Direitos Humanos reúnem um conjunto de características e propriedades indissociáveis, nomeadamente, o princípio da igualdade e da não discriminação. Desta forma, os princípios da igualdade e da não discriminação são parâmetros jurídicos que fazem parte integrante do corpo do direito internacional dos Direitos Humanos (LOPES, 2011). Note-se que a base dos Direitos Humanos é a de que todos os seres humanos são iguais entre si (HOSTMAELINGEN, 2016), com os mesmos direitos e deveres previstos na lei e igual proteção do Direito.

Podemos, assim, afirmar que o princípio da não discriminação baseia-se na igualdade de todos os seres humanos e é uma decorrência da igual dignidade de todos os seres humanos (artigo 1.º e 2.º da DUDH e artigo 2.º, n.º 1, do PIDCP). Na perspetiva individualista do cidadão, "*o direito à não discriminação está estreitamente vinculado com a ideia de dignidade humana*" (REY MARTINEZ, 2023, p. 32).

A primeira questão que se coloca é saber se o princípio da não discriminação é autónomo face ao princípio da igualdade. Nesta matéria, enquanto para alguns autores o princípio da não discriminação é uma dimensão do princípio da igualdade, para outros autores o princípio da não discriminação é autónomo do princípio da igualdade (CANOTILHO, 2017). Em qualquer dos casos, é inequívoco que o princípio da não discriminação decorre do princípio da igualdade. Com efeito, "*a proibição da discriminação baseia-se, pois, no facto de que todas as pessoas são iguais*" (MARTINS, 2010, p. 52).

O termo discriminação, utilizado no sentido de uma discriminação social positiva ou negativa, significa negar sistematicamente a determinados indivíduos oportunidades conferidas a outros, em razão de certas características físicas, convicções políticas ou religiosas ou a certos géneros (POIARES, 2023).

Vermeij, Duijn e Baerveldt (2009) identificam duas teorias que podem explicar a tendência para discriminar socialmente: *(i)* a teoria de contacto; e *(ii)* a teoria da competição. A teoria de contacto atende às diferenças culturais entre diferentes grupos, onde as relações intergrupais negativas resultam de preconceitos (CARNEIRO, 2022). Por seu lado, a teoria da competição enfatiza as relações competitivas entre grupos "*onde os limites entre grupos são construídos e mantidos com fins materiais ou simbólicos, para a manutenção da identidade social*" (POIARES, 2023, p. 197).

A doutrina reconhece cinco modalidades distintas de discriminação: *(i)* a discriminação direta; *(ii)* a discriminação indireta; *(iii)* o assédio; *(iv)* a instrução para discriminar; *(v)* os atos de retaliação (MESTRE, 2020). Considerando as limitações impostas à dimensão do trabalho, apenas iremos desenvolver a discriminação direta e a discriminação indireta.

A discriminação direta "*consiste no facto de determinada medida diferenciadora se fundar, diretamente e sem justificação, num critério interdito pela ordem jurídica, sendo ostensiva ou manifesta*" (CANOTILHO, 2017, p. 320). Por seu lado, a discriminação indireta "*refere-se a medidas que, no plano estritamente formal, são indistintamente aplicáveis, no que respeita aos critérios de diferenciação proibidos pelo ordenamento jurídico, mas que, no plano prático e material, têm um efeito idêntico ao das discriminações diretas*" (CANOTILHO, 2017, p. 320).

Na ordem jurídica portuguesa, a proibição de práticas discriminatórias tem a sua fundamentação jurídico-constitucional no artigo 13.º, n.º 2, da Constituição da República Portuguesa (CRP), aprovada pela Lei Constitucional n.º 1/2005, de 12 de agosto. Desta forma, as práticas discriminatórias violam de forma grave o princípio da igualdade (artigo 13.º, n.º 1, da CRP), compreendido como princípio comum do regime geral dos direitos fundamentais (MIRANDA, 2020).

Formação nas forças de segurança em Direitos Humanos

Uma das tarefas fundamentais do Estado é o respeito da dignidade da pessoa humana [artigo 9.º, alínea b), da CRP]. Dessa forma, compete ao Estado respeitar e garantir os Direitos Fundamentais (CANOTILHO; MOREIRA, 2014).

Nos termos do artigo 272.º da CRP, compete à polícia garantir a segurança interna e os direitos dos cidadãos. Neste sentido, Valente (2017, p. 264) refere que "*os direitos e interesses dos cidadãos são, por um lado, fundamento de atuação da polícia – um fim em si mesmo – e, por outro, um limite imanente da atividade administrativa em geral e, em especial, da atividade policial*". Logo, as forças de segurança assumem um papel predominante na efetivação dos Direitos Humanos dos cidadãos.

A formação em matéria de Direitos Humanos na polícia constitui um componente essencial no conhecimento e compreensão dos Direitos Humanos. Desta forma, o PPMDFSS (INSPEÇÃO-GERAL DA ADMINISTRAÇÃO INTERNA, 2021) atribui relevância significativa à matéria dos direitos fundamentais e da proibição da discriminação no contexto da formação inicial das forças de segurança. Com efeito, para defender e proteger os Direitos Humanos "*a polícia necessita em primeiro lugar de os conhecer e compreender*" (ALTO COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA OS DIREITOS HUMANOS, 2002, p. 22).

Segundo a Declaração sobre a Educação e Formação em Direitos Humanos, aprovada pela Resolução 66/137, da Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU), em 19 de dezembro de 2011, a formação e educação em Direitos Humanos deve ter como principais objetivos a consciencialização, a compreensão e a aceitação dos princípios universais dos Direitos Humanos. Com efeito, a educação constitui-se como um dos lugares naturais de aplicação, consolidação e expansão dos direitos humanos (ESTÊVÃO, 2011). Desta forma, para garantir a promoção e proteção dos Direitos Humanos é fundamental existir uma formação na temática dos Direitos Humanos, adequada às necessidades e funções dos profissionais da polícia (ALTO COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA OS DIREITOS HUMANOS, 2002).

A formação em Direitos Humanos nos cursos de formação dos profissionais da polícia, para além de expor as normas de Direitos Humanos, deve modelar a atividade policial na perspetiva dos Direitos Humanos e da lei (CRAWSHAW, 2009). É através de uma formação profissional aliada a uma deontologia profissional que o profissional da polícia se deve preparar para a sua atividade, adquirindo os conhecimentos necessários e a experiência para lidar com situações complexas (SILVA, 2001). Desta forma, o combate à discriminação e a promoção dos Direitos Humanos na polícia é alcançável mediante a formação e a educação.

Em síntese, para garantir e proteger os Direitos Humanos, é necessário que os profissionais responsáveis pela aplicação da lei saibam o que são os Direitos Humanos, os seus padrões normativos e percebam como incentivar o exercício de atividades, atitudes e comportamentos que respeitem os mesmos.

METODOLOGIA, MÉTODOS E TÉCNICAS

Metodologia

Pelo objeto da monografia acima enunciado, optar-se-á pela metodologia de um estudo de revisão da literatura e bibliografia relativa a Direitos Humanos e aos normativos legais sobre o ensino dos Direitos Humanos no contexto profissional da polícia.

No que diz respeito às normas e procedimentos tidos em conta na elaboração desta monografia, procuramos seguir essencialmente uma metodologia qualitativa, visto que tem "*como objetivo alcançar um entendimento mais profundo e subjetivo do objeto de estudo, sem se preocupar com medições e análises estatísticas*" (VILELAS, 2009, p. 108). Logo, o método de abordagem principal desta investigação é o método dedutivo, que parte "*do geral, e a seguir desce ao particular*" (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 27), procurando, assim, chegar a uma conclusão.

Considerando que os Direitos Humanos são especialmente importantes porque conferem direitos às pessoas, fazendo com que as autoridades de aplicação da lei se vinculem às obrigações correspondentes, a presente monografia utiliza, essencialmente, uma abordagem jurídica da problemática dos Direitos Humanos.

Métodos e técnicas

Nesta investigação foram utilizados essencialmente o método analítico (SARMENTO, 2013), através da análise documental e da análise de conteúdo, e o método crítico (SARMENTO, 2013), presente sobretudo na reflexão tecida sobre as implicações da formação na temática dos Direitos Humanos no exercício das funções legalmente atribuídas à polícia.

Em termos de procedimentos, a investigação realiza-se em duas fases. A primeira fase é a revisão de literatura, que consistiu na pesquisa e recolha de referências bibliográficas e documentais, que permitissem enquadrar a temática a estudar e perceber o que levou à construção da política de combate à discriminação e a promoção dos Direitos Humanos nas instituições de polícia. Deste modo, procurou-se carrear o máximo de documentos relacionados com o objeto de estudo. Na análise documental procedemos à análise e à interpretação das obras doutrinais e da legislação.

A segunda fase consistiu na recolha e análise dos conteúdos pedagógicos das unidades curriculares especialmente vocacionadas para o estudo dos Direitos Humanos, dos cursos de formação inicial e de ingresso em cada uma das três categorias profissionais dos militares que integram a Guarda Nacional Republicana e das três categorias profissionais do pessoal com funções policiais que integram a Polícia de Segurança Pública.

Para este efeito, analisamos a estrutura curricular e o plano de estudo do: *(i)* mestrado em Ciências Militares, na especialidade de Segurança (Decreto-Lei n.º 249/2015, de 28 de outubro, e Decreto-Lei n.º 30/2017, de 22 de março), que consiste na formação inicial e de ingresso na categoria profissional de oficial do quadro permanente da Guarda Nacional Republicana; *(ii)* licenciatura em Ciências Policiais e mestrado em Segurança Pública (Decreto-Lei n.º 13/2022, de 12 de janeiro, e Decreto-Lei n.º 243/2015, de 19 de outubro), que consiste na formação inicial e de ingresso na categoria profissional de oficial de polícia, do quadro de pessoal com funções policiais que integram a Polícia de Segurança Pública; *(iii)* curso técnico superior profissional de tecnologias militares de segurança (Decreto-Lei n.º 249/2015, de 28 de outubro, Decreto-Lei n.º 17/2019, de 22 de janeiro, e Decreto-Lei n.º 30/2017, de 22 de março), que consiste na formação inicial e de ingresso na categoria profissional de sargento, do quadro permanente da Guarda Nacional Republicana; *(iv)* curso de formação de chefes (Decreto-Lei n.º 13/2022, de 12 de janeiro, e Decreto-Lei n.º 243/2015, de 19 de outubro), que consiste na formação inicial e de ingresso na categoria profissional de chefe de polícia, do quadro de pessoal com funções policiais que integram a Polícia de Segurança Pública; *(v)* curso de formação de guardas (Decreto-Lei n.º 30/2017, de 22 de março), que consiste na formação inicial e de ingresso na categoria profissional de guarda, do quadro permanente da Guarda Nacional Republicana; *(vi)* curso de formação de agentes (Decreto-Lei n.º 243/2015, de 19 de outubro e Despacho n.º 12 715/2021), que consiste na formação inicial e de ingresso na categoria profissional de agente de polícia, do quadro de pessoal com funções policiais que integram a Polícia de Segurança Pública.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Concluídas as fases do enquadramento teórico e da metodologia utilizada, o presente capítulo destina-se à apresentação, análise e discussão dos resultados obtidos.

No que concerne ao objeto de estudo deste trabalho, identificamos no mestrado em Ciências Militares, na especialidade de Segurança, a unidade curricular «Direitos Fundamentais», com uma duração de 200 horas de tempo de trabalho total. Por seu lado, no mestrado em Segurança Pública identificamos a unidade curricular «Direitos Fundamentais e Direitos Humanos», com a duração de 60 horas de tempo de trabalho total. Relativamente ao curso técnico superior profissional de tecnologias militares de segurança, a unidade curricular que especificamente aborda a temática em estudo é designada por «Direitos Fundamentais e Igualdade de Género», com uma duração de 75 horas de tempo de trabalho total. No que se refere ao curso de formação de chefes, a unidade curricular “Direitos Fundamentais e Cidadania” tem uma duração de 35 horas de tempo de trabalho total. Enquanto no curso de formação de guardas a unidade curricular é designada por «Direitos Humanos e Direitos Fundamentais», com uma duração de 25 horas de tempo de trabalho total, no curso de formação de agentes a unidade curricular é designada por

«Direitos Fundamentais e Cidadania», com uma duração de 30 horas de tempo de trabalho total. Desta forma, verifica-se uma discrepância na designação da unidade curricular, onde apenas as unidades curriculares do mestrado em Segurança Pública e do curso de formação de guardas fazem referência aos Direitos Humanos. No que se refere à duração tempo de trabalho total, regista-se uma variação entre 25 horas no curso de formação de guardas e as 200 horas no mestrado em Ciências Militares, na especialidade de Segurança. Neste trabalho, as expressões "tempos letivos" e "horas de tempo de trabalho" são usadas de forma indiferenciada e com o mesmo significado.

Relativamente aos conteúdos das unidades curriculares especialmente vocacionadas para o estudo dos Direitos Humanos, verificamos que conseguem de uma forma geral abordar os principais temas ligados à formação de Direitos Humanos, identificam os principais diplomas legais do regime jurídico de Direitos Humanos e enumeram os principais Direitos Humanos consagrados na Constituição República Portuguesa.

CONCLUSÃO

Nesta fase final da investigação, será nossa intenção expor as principais conclusões deste estudo.

Primeiramente, todos os cursos de formação inicial e de ingresso na categoria profissional das forças de segurança possuem na estrutura curricular e no seu plano de estudo uma unidade curricular especialmente vocacionada para o estudo dos Direitos Humanos no contexto do exercício das funções legalmente atribuídas.

Contudo, existe uma grande discrepância na duração do número de tempo de trabalho total entre as unidades curriculares dos cursos de formação inicial da Guarda Nacional Republicana e da Polícia de Segurança Pública. Repare-se que mesmo entre as categorias profissionais de complexidade funcional mais elevada, há uma discrepância entre o número de horas de trabalho atribuídas às unidades curriculares respetivas. Assim, esta discrepância varia entre as 200 horas de tempo de trabalho total, da unidade curricular «Direitos Fundamentais» do mestrado em Ciências Militares, na especialidade de Segurança, que corresponde à formação inicial e de ingresso, na carreira profissional de oficial do quadro permanente da Guarda Nacional Republicana e as 60 horas de tempo de trabalho total, na unidade curricular «Direitos Fundamentais e Direitos Humanos», do mestrado em Segurança Pública, que corresponde à formação inicial e de ingresso, na carreira profissional de oficial de polícia, do quadro de pessoal com funções policiais que integram a Polícia de Segurança Pública. Por seu lado, na formação inicial e de ingresso nas categorias profissionais de complexidade funcional menos elevada, a discrepância na duração do número de tempo de trabalho total entre as unidades curriculares dos cursos de formação inicial da Guarda Nacional Republicana e da Polícia de Segurança Pública é mais reduzida.

Relativamente aos conteúdos das unidades curriculares especialmente vocacionadas para o estudo dos Direitos Humanos, verificamos, por um lado, uma ausência de temas transversais, como, por exemplo, o direito antidiscriminatório como Direito Humano e o conceito de vulnerabilidade individual e de grupo. De igual forma, por outro lado, os Direitos Humanos são abordados na perspetiva dos direitos fundamentais previstos na Constituição República Portuguesa.

No que se refere à proposta de melhoria a apresentar, consideramos que a estrutura curricular e o plano de estudos dos diversos cursos de formação inicial e de ingresso nas categorias profissionais devem consagrar uma unidade curricular com a designação de «Direitos Humanos». A designação proposta tem a vantagem de situar a tónica dos conteúdos pedagógicos na promoção dos Direitos Humanos no contexto policial. Para além disso, defendemos que os conteúdos pedagógicos da unidade curricular compreenderiam as diversas dimensões específicas de não discriminação, como seja a igualdade entre homens e mulheres, a não discriminação em entre razão da raça ou origem étnica, a não discriminação em razão da idade, a não discriminação em razão da orientação sexual, a não discriminação em razão da deficiência e a não discriminação em razão da nacionalidade.

A principal limitação desta investigação está relacionada com a falta de um estudo empírico, nomeadamente um estudo exploratório com entrevistas aos responsáveis e aos docentes e formadores a exercerem funções nos órgãos responsáveis pela formação na Guarda Nacional Republicana e na Polícia de Segurança Pública, de forma a contribuir para o desenvolvimento do estado da arte.

Considerando o reduzido corpo de conhecimento nesta área, são claramente necessários mais estudos afins a este e aos que este referencia. Consequentemente, sugere-se uma linha de investigação que aborde os métodos de ensino e de avaliação da futura unidade curricular denominada «Direitos Humanos», nos cursos de formação inicial e de ingresso nas várias categorias profissionais dos militares da Guarda Nacional Republicana e do pessoal com funções policiais da Polícia de Segurança Pública.

REFERÊNCIAS

ALTO COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA OS DIREITOS HUMANOS. **Direitos Humanos e Aplicação da Lei - Guia do Formador para a Formação em Direitos Humanos das Forças Policiais**. Nova Iorque e Genebra: Nações Unidas, 2002. Disponível em: https://gddc.ministeriopublico.pt/sites/default/files/documentos/pdf/cndh_formacao5.pdf.

ASSEMBLEIA GERAL DA ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Sobre a Educação e Formação em Direitos Humanos**. 2011. Disponível em: https://www.insdip.com/pt/66o-periodo-de-sesiones-2011-2012-agnu/

CABRITA, I. **Direitos Humanos: Um Conceito em Movimento**. Coimbra: Almedina, 2011.

CANOTILHO, J. J. G.; MOREIRA, V. **Constituição da República Portuguesa - Anotada - Volume I - Artigos 1º a 107º.** 4 ed. Coimbra: Coimbra Editora, 2014.

CANOTILHO, M. Brevíssimos apontamentos sobre a não discriminação no direito da União Europeia. **Julgar,** n. 14, pp. 101-111, maio-agosto. 2011.

CANOTILHO, M. Princípio da não discriminação. *In:* BRANDÃO, A. P. *et al.* (coord.). **Enciclopédia da União Europeia**. Lisboa: Petrony, 2017. pp. 317-320).

CARNEIRO, B. C. **O oficial de Direitos Humanos nas forças e serviços de segurança.** 2022. Dissertação (Mestrado Integrado em Ciências Policiais) - Instituto Superior de Ciências Policiais e Segurança Interna, Lisboa, 2022. Disponível em: https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/41592/1/Beatriz_Carneiro_3418_Disserta%c3%a7%c3%a3odeMestrado.pdf.

CONSELHO DA EUROPA. **Compass - Manual de Educação para os Direitos Humanos com jovens.** Lisboa: Dínamo – Associação de Dinamização Sócio-Cultural para a tradução em Língua Portuguesa. 2016. Disponível em: https://www.cidadaniaemportugal.pt/wp-content/uploads/recursos/compass_manual_para_a_educacao%20_para_os_direitos_humanos_com_jovens.pdf.

CRAWSHAW, R. **Police and Human Rights. A Manual for Teachers, Resource Persons and Participants in Human Rights Programmes**. 2. ed. Boston: Martinus Nijhoff, 2009.

ESTÊVÃO, C. V. Democracia, Direitos Humanos e Educação. **Revista Lusófona de Educação**, n. 17, pp. 11-30. 2011. Disponível em: file:///C:/Users/g1980416/Downloads/2361-Texto%20do%20artigo-8178-1-10-20110813.pdf.

GIL, A. R. A crise migratória de 2015 e os direitos humanos das pessoas carecidas de protecção internacional: o direito europeu posto à prova. *In:* **Em Estudos em Homenagem ao Conselheiro Presidente Rui Moura Ramos**. Volume I. Coimbra: Almedina, 2016. pp. 955-983.

GOUVEIA, J. B. **Direitos Fundamentais. Teoria geral. Dogmática da Constituição portuguesa.** Coimbra: Almedina, 2023.

HOSTMAELINGEN, N. **Direitos Humanos num Relance.** Tradução: Joaquim Salvador. Lisboa: Edições Sílabo, 2016.

INSPEÇÃO-GERAL DA ADMINISTRAÇÃO INTERNA. **Plano de Prevenção de Manifestações de Discriminação nas Forças e Serviços de Segurança**. 2021. Disponível em: https://www.sg.mai.gov.pt/Documents/Plano%20de%20Preven%C3%A7%C3%A3o%20de%20Manifesta%C3%A7%C3%B5es%20de%20Discrimina%C3%A7%C3%A3o%20nas%20For%C3%A7as%20e%20Servi%C3%A7os%20de%20Seguran%C3%A7a.pdf.

LOPES, D. Jurisprudência do Tribunal Europeu dos Direitos do Homem à luz do princípio da não discriminação. **Julgar***,* n. 14, pp. 47-75, maio-agosto. 2011. Disponível em: https://julgar.pt/wp-content/uploads/2014/07/03-JULGAR-Dulce-Lopes-Igualdade-e-n%C3%A3o-discrimina%C3%A7%C3%A3o-na-CE.pdf.

MARTINS, A. M. G. **A igualdade e não discriminação dos nacionais de Estados terceiros legalmente residentes na União Europeia - Da Origem na Integração Económica ao Fundamento na Dignidade do Ser Humano.** Coimbra: Almedina, 2010.

MESTRE, B. **Direito antidiscriminação. Uma perspetiva europeia e comparada**. Porto: Vida Económica, 2020.

MIRANDA, J. **Direitos Fundamentais**. 3. ed. Coimbra: Almedina, 2020.

MIRANDA, J.; MEDEIROS, R. **Constituição Portuguesa Anotada**. **Volume I. Preâmbulo, princípios fundamentais, direitos e deveres fundamentais, artigos 1.º a 79.º.** 2. ed. Lisboa: Universidade Católica Editora, 2017.

MOREIRA, V.; GOMES, C. M. (coord.). **Compreender os Direitos Humanos - Manual de educação para os Direitos Humanos**. Coimbra: Ius Gentium Conimbrigae/Centro de Direitos Humanos da Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra, 2012. Disponível em: https://igc.fd.uc.pt/manual/pdfs/Indices.pdf.

OLIVEIRA, A. S. P. Direitos Humanos. *In*: BRANDÃO, A. P. *et al*. (coord.). **Enciclopédia da União Europeia**. Lisboa: Petrony, 2017. pp. 153-156.

OLIVEIRA, B. N.; GOMES, C. D.; SANTOS, R. P. **Os Direitos Fundamentais em Timor-Leste: Teoria e Prática.** Coimbra: Coimbra Editora, 2015.

POIARES, N. **Polícia e Direitos. Humanos. Multiculturalismo, género, saúde mental e LGBTQIA+.** Coimbra: Almedina, 2023.

PORTUGAL. Aviso. Declaração Universal dos Direitos do Humanos. **Diário da República**, I Série A (57). Disponível em: https://dre.pt/application/file/a/446055.

PORTUGAL. Decreto-Lei n.º 13/2022, de 12 de janeiro. Aprova o Regime Jurídico do Ensino Superior Público Policial e consagra a sua organização e especificidades no contexto do ensino superior público nacional. **Diário da República**, Série I (8). Disponível em: https://files.dre.pt/1s/2022/01/00800/0003800060.pdf.

PORTUGAL. Decreto-Lei n.º 17/2019, de 22 de janeiro. Regula a Unidade Politécnica Militar e consagra as especificidades da componente politécnica do ensino superior militar no contexto do ensino superior politécnico. **Diário da República**, Série I (15). Disponível em: https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/17-2019-118275383.

PORTUGAL. Decreto-Lei n.º 243/2015, de 19 de outubro. Estabelece o estatuto profissional do pessoal com funções policiais da Polícia de Segurança Pública. **Diário da República**, Série I (204). Disponível em: https://diariodarepublica.pt/dr/legislacao-consolidada/decreto-lei/2015-114584637.

PORTUGAL. Decreto-Lei n.º 249/2015, de 28 de outubro. Aprova a orgânica do ensino superior militar, consagrando as suas especificidades no contexto do ensino superior, e aprova o Estatuto do Instituto Universitário Militar. **Diário da República,** Série I (211). Disponível em: https://diariodarepublica.pt/dr/legislacao-consolidada/decreto-lei/2015-162244852.

PORTUGAL. Decreto-Lei n.º 30/2017, de 22 de março. Aprova o Estatuto dos Militares da Guarda Nacional Republicana. **Diário da República**, Série I (58). Disponível em: https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/30-2017-106642828

PORTUGAL. Despacho (extrato) n.º 12 715/2021. Estabelece o Regulamento de frequência e avaliação do Curso de Formação de Agentes da PSP. **Diário da República**, Série II, (69). Disponível em: https://files.diariodarepublica.pt/2s/2021/12/250000000/0006900073.pdf

PORTUGAL. Lei Constitucional n.º 1/2005, de 12 de agosto. Sétima revisão constitucional. **Diário da República**, Série I (55). Disponível em: https://files.diariodarepublica.pt/1s/2005/08/155a00/46424686.pdf.

PORTUGAL. Lei n.º 53/2008, de 29 de agosto. Aprova a Lei de Segurança Interna **Diário da República***,* Série I (167). Disponível em: *https://diariodarepublica.pt/dr/legislacao-consolidada/lei/2008-34501675*

PORTUGAL. Lei n.º 63/2007, de 6 de novembro de 2007. Aprova a orgânica da Guarda Nacional Republicana. **Diário da República***,* Série I (213). Disponível em: *https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/63-2007-629449.*

PORTUGAL. Lei 29/78, de 12 de junho. É aprovado para retificação o Pacto Internacional sobre os Direitos Civis e Políticos. **Diário da República***,* Série I (133). Disponível em: https://dre.pt/application/file/a/426192.

PORTUGAL. Lei 45/78, 11 de julho. É aprovado para retificação o Pacto Internacional sobre os Direitos Económicos, Sociais e Culturais. **Diário da República***,* Série I (157). Disponível em: https://dre.tretas.org/dre/33347.dre.pdf.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do Trabalho Científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico**. 2ª ed. Novo Hamburgo: Universidade Feevale, 2013. Disponível em: https://www.feevale.br/Comum/midias/0163c988-1f5d-496f-b118-a6e009a7a2f9/E-book%20Metodologia%20do%20Trabalho%20Cientifico.pdf

REY MARTINEZ, F. Parte geral. *In*: REY MARTINEZ, F.; NETO, L. (coord.). **Direito antidiscriminatório**. Lisboa: AAFDL, 2023. pp. 13-145.

SARMENTO, M. **Metodologia científica para a elaboração, escrita e apresentação de teses.** Lisboa: Universidade Lusíada Editora, 2013.

SEN, A. **A Ideia de Justiça**. Coimbra: Almedina, 2012.

SILVA, G. M. *Ética Policial e Sociedade Democrática*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Policiais e Segurança Interna, 2001.

TAVARES, R. **Direitos Humanos – de onde vêm, o que são e para que servem?** Lisboa: Imprensa Nacional da Casa da Moeda, 2012.

VALENTE, M. M. G. (2017). **Teoria Geral do Direito Policial**. 5. ed. Coimbra: Almedina, 2017.

VERMEIJ, L.; VAN DUIJN, M.; BAERVELDT, C. Ethnic segregation in context: social discrimination among native Dutch pupils and their ethnic minority classmates. **Social Networks**, n. 31 (4), pp. 230-239. 2009. DOI:10.1016/j.socnet.2009.06.002. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/223368487_Ethnic_segregation_in_context_Social_discrimination_among_native_Dutch_pupils_and_their_ethnic_minority_classmates.

VILELAS, J. **Investigação: o Processo de Construção do Conhecimento**. Lisboa: Edições Sílabo, 2009.

CAPÍTULO 7

ANÁLISE DA EFETIVIDADE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NA CRIAÇÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS E NA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/2003

Data de aceite: 02/05/2024

Walmir Francisco de Melo
Discente do programa de pós-graduação em Ensino para a Educação Básica – Instituto Federal Goiano – Campus Urutaí
http://lattes.cnpq.br/3129450178427393

Cleide Maria Fernandes de Araújo
Discente do programa de pós-graduação em Ensino para a Educação Básica – Instituto Federal Goiano – Campus Urutaí
http://lattes.cnpq.br/8966092733662825

Flávia Corrêa da Costa
Discente do programa de pós-graduação em Ensino para a Educação Básica – Instituto Federal Goiano – Campus Urutaí
http://lattes.cnpq.br/8006674778295731

Elaine Santana Silva
Discente do programa de pós-graduação em Ensino para a Educação Básica – Instituto Federal Goiano – Campus Urutaí
http://lattes.cnpq.br/1599249259020407

Cristiane Maria Ribeiro
Doutora e Docente do quadro permanente do Programa de Pós Graduação em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal Goiano – Campus Urutaí
http://lattes.cnpq.br/8450101390089471

RESUMO: As políticas públicas para conscientização ao combate do racismo é um desafio complexo que exige esforços de toda a sociedade, do governo, das instituições e das comunidades quanto mais o governo desenvolver programas de formação para professores e profissionais da educação sobre questões raciais e preconceito, mais preparados estarão esses profissionais para promover um ambiente educacional inclusivo e respeitoso, onde todos os alunos se sintam valorizados e representados. Nesse trabalho de pesquisa bibliográfica, pretende-se analisar a efetividade e os impactos das políticas públicas na criação dos Institutos Federais e os seus avanços na implementação da Lei 10.639 de 2003. O Instituto Federal é uma rede de instituições de ensino superior e técnico que têm como objetivo principal promover a educação, a ciência e a tecnologia no Brasil. Pretendemos analisar como a lei 10.639/2003, ressaltando as políticas adotadas para o processo de ensino-aprendizagem durante o governo Lula (2003 a 2011). A eficácia da Lei 10.639/03, que determina a inclusão do ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena nas escolas de ensino fundamental e médio no Brasil, é um tema que tem sido

debatido e avaliado desde a sua implementação. Um novo paradigma se instituiu no âmbito educacional a partir da publicação da lei 10639/2003, uma vez que a obrigatoriedade em todos os níveis da educação básica estimulou toda a sociedade a se atentar para a presença negra na escola, realidade que até então não era considerada.
PALAVRAS-CHAVE: Políticas públicas educacionais. Institutos Federais. Lei 10.639/2003. Relações étnico-raciais.

ANALYSIS OF THE EFFECTIVENESS OF PUBLIC EDUCATIONAL POLICIES IN THE CREATION OF FEDERAL INSTITUTES AND IN THE IMPLEMENTATION OF LAW 10.639/2003

ABSTRACT: Public policies to raise awareness to combat racism is a complex challenge that requires efforts from the entire society, the government, institutions and communities. The more the government develops training programs for teachers and education professionals on racial issues and prejudice, the more These professionals will be prepared to promote an inclusive and respectful educational environment, where all students feel valued and represented. In this bibliographical research work, we intend to analyze the effectiveness and impacts of public policies in the creation of Federal Institutes and their advances in the implementation of Law 10,639 of 2003. The Federal Institute is a network of higher and technical education institutions that have The main objective is to promote education, science and technology in Brazil. We intend to analyze how law 10,639/2003, highlighting the policies adopted for the teaching-learning process during the Lula government (2003 to 2011). The effectiveness of Law 10.639/03, which determines the inclusion of the teaching of Afro-Brazilian and indigenous history and culture in primary and secondary schools in Brazil, is a topic that has been debated and evaluated since its implementation. A new paradigm was established in the educational sphere following the publication of law 10639/2003, since the obligation at all levels of basic education encouraged the entire society to pay attention to the black presence in school, a reality that until then was not considered.
KEYWORDS: Educational public policies. Federal Institutes. Law 10.639/2003. Ethnic-racial relations.

INTRODUÇÃO

As políticas educacionais referem-se ao conjunto de medidas, leis, regulamentos e diretrizes estabelecidas pelo governo e outras autoridades competentes para orientar e regulamentar o sistema educacional do país. Essas políticas têm como objetivo promover a qualidade da educação, a igualdade de oportunidades e o desenvolvimento das habilidades e conhecimentos dos alunos. Elas podem mudar ao longo do tempo, refletindo as necessidades e prioridades específicas de cada nação. Além disso, o sucesso da implementação dessas políticas depende de vários fatores, incluindo a vontade política, a alocação de recursos adequados e a colaboração entre diferentes partes interessadas no sistema educacional.

Interessante ressaltar que a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no Brasil, que ocorreu com a promulgação da Lei nº 11.89200, em dezembro de 2008, foi resultado de políticas públicas engendradas durante o governo do então presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011). Essa lei estabeleceu a criação e reestruturou a rede federal de educação tecnológica e profissional. Os Institutos Federais (IFs) são instituições de ensino superior, técnico e tecnológico, com o objetivo de promover a formação de recursos humanos qualificados e o desenvolvimento de pesquisa, inovação e extensão.

Com a criação dos Institutos Federais, houve a transformação de escolas técnicas, centros federais de educação tecnológica e outras instituições em uma nova estrutura unificada, sob a denominação de Instituto Federal. A rede de IFs se espalhou por todo o território brasileiro, buscando oferecer ensino técnico e tecnológico de qualidade, bem como cursos de graduação e pós-graduação em diversas áreas (BRASIL, 2008).

Também é uma política educacional a Lei 10.639/2003, promulgada em 9 de janeiro de 2003, no primeiro governo Lula (2003), é uma legislação brasileira que introduziu a obrigatoriedade do ensino da História e cultura afro-brasileira e africana nas escolas do país. Ela também estabeleceu a inclusão desses conteúdos nos currículos escolares, tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio nas escolas públicas e privadas, essas instituições possuem um papel importante na promoção da igualdade racial e no combate ao racismo no sistema educacional brasileiro.

Nesta perspectiva, tem-se a necessidade de promover, no âmbito educacional o ensino para a diversidade a partir das experiências culturais e conhecimento acerca das ancestralidades, que antes não era contemplada. Dessa forma, o que exigiu do professor foi a preparação adequada para mediar esse conteúdo. Assim, busca-se responder, com o presente estudo, a seguinte problema:

O presente trabalho, de revisão bibliográfica, tem como objetivo analisar a efetividade e os impactos das políticas públicas na criação dos Institutos Federais implementação da Lei 10.639 de 2003. É um tema de grande relevância para compreender a situação do emprego da lei nos Institutos Federais e as dinâmicas raciais nesse contexto.

A implementação dessa lei tem como objetivo principal combater a discriminação racial e promover uma educação que reconheça a importância da cultura afro-brasileira e africana na formação da sociedade brasileira. Além disso, a Lei 10.639/2003, busca valorizar a contribuição dos negros para o desenvolvimento do país e promover o respeito às diferenças étnicas e culturais.

POLÍTICAS PÚBLICAS NO ÂMBITO EDUCACIONAL

As políticas públicas vêm ao encontro e anseio das minorias que já são discriminadas no nosso país. A necessidade por políticas públicas pode variar amplamente, dependendo do contexto e das demandas de uma determinada sociedade ou comunidade.

De acordo com Azevedo (2003, p. 17) políticas públicas se referem a “tudo o que o governo faz ou deixa de fazer, com todos os impactos de uma ação ou omissões”. Sendo assim, as políticas públicas englobam todas as ações e decisões do governo, desde sua formulação até sua implementação, e têm um impacto significativo na vida dos cidadãos e na sociedade como um todo.

O objetivo das políticas públicas educacionais é melhorar a qualidade da educação, promover a equidade no acesso à educação e garantir que as escolas atendam às necessidades dos alunos e da sociedade em geral. O objetivo das políticas públicas educacionais é melhorar a qualidade da educação, promover a equidade no acesso à educação e garantir que as escolas atendam às necessidades dos alunos e da sociedade em geral.

Nesse contexto, é verdade que a eficácia e a amplitude dessas políticas podem ser questionadas em algumas regiões. Várias críticas apontam para a falta de ação substantiva por parte de alguns governos na luta contra o racismo e na promoção da igualdade racial. Em muitos casos, o governo federal desempenha um papel crucial na formulação e implementação de políticas públicas relacionadas ao combate ao racismo, e é importante que essas políticas sejam inclusivas e eficazes.

Segundo Giron (2012) construir políticas educacionais de forma democrática, com a participação de professores, gestores, pais e alunos, evidencia uma maior legitimidade e coerência à proposta política que se pretende implementar. Sendo assim a construção de políticas educacionais de maneira democrática e participativa pode levar a políticas mais eficazes, sustentáveis e adequadas às necessidades reais da comunidade educacional. Essa abordagem é considerada fundamental para garantir a legitimidade e coerência das políticas educacionais que estão sendo propostas e implementadas.

O processo de formulação de políticas públicas compreende dois elementos principais: definição da agenda e definição de alternativas. O primeiro envolve o direcionamento da atenção em torno de questões ou problemas específicos; o segundo, a exploração e o desenho de um plano possível para a ação (CAPELA, 2018).

A participação ativa de diferentes partes interessadas, ajuda a assegurar que as políticas reflitam as necessidades e preocupações reais da comunidade educacional. Os professores têm conhecimento prático das questões do dia a dia na sala de aula, os gestores têm uma visão mais ampla do sistema educacional, os pais têm um interesse direto no sucesso de seus filhos na escola, e os alunos são os principais destinatários das políticas educacionais. Portanto, incluir todas essas perspectivas no processo de tomada de decisões contribui para políticas mais eficazes e adequadas.

Segundo Augusto (1989, p. 84) as noções de planejamento e políticas públicas, dadas o planejamento é um processo que envolve o desenvolvimento de estratégias, metas e ações para atingir objetivos específicos.

Nesse sentido, pode ocorrer em várias áreas, como planejamento urbano, planejamento de negócios e planejamento governamental. O planejamento é um processo que envolve o desenvolvimento de estratégias, metas e ações para atingir objetivos específicos.

Pode ocorrer em várias áreas, como planejamento urbano, planejamento de negócios e planejamento governamental.

Ainda segundo Augusto (1989, p. 84) o planejamento pode se referir à elaboração de planos e programas para atingir objetivos de políticas públicas. Ele ainda continua: política pública refere-se à ação estatal nas "[...] diferentes dimensões da vida social [...]" e teria por função impor "[...] uma racionalidade específica às várias ordens de ação do Estado, um rearranjo de coisas, setores e situações" Então, pode se deduzir que, o trecho enfatiza a complexidade do estado e como sua natureza contraditória e as lutas internas por poder e influência podem moldar as políticas públicas, incluindo as políticas Educacionais. Isso ressalta a importância de entender o contexto político e social ao analisar a formulação e implementação de políticas governamentais.

Além disso, a abordagem democrática na formulação de políticas educacionais também ajuda a fortalecer a aceitação das políticas pela comunidade. Quando as pessoas se sentem ouvidas e envolvidas no processo, estão mais propensas a apoiar e cooperar com a implementação das políticas. Construir políticas educacionais de forma democrática, com a participação ativa de professores, gestores, pais e alunos, é vista como uma prática importante para garantir a eficácia e aceitação das políticas educacionais no sistema de ensino. Esse entendimento refere-se à ideia de que as políticas públicas são instrumentos que combinam aspectos técnicos e políticos para lidar com problemas sociais específicos.

De acordo com Peters (2015) as políticas públicas são o conjunto de atividades que os governos empreendem com a finalidade de mudar sua economia e sociedade. Saraiva (2006) sublinha que uma política pública envolve um fluxo de decisões públicas orientado a manter o equilíbrio social ou a introduzir desequilíbrios destinados a modificar a realidade.

Nesse contexto, infere-se que políticas públicas são estratégias e ações desenvolvidas pelo governo ou outras entidades para abordar questões que afetam a sociedade. Elas geralmente envolvem uma análise técnica para compreender a natureza do problema, bem como considerações políticas para garantir o apoio e a implementação das medidas necessárias.

CRIAÇÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS

A criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no Brasil ocorreu com a promulgação da Lei nº 11.89200, em dezembro de 2008, durante o governo do então presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Essa lei estabeleceu a criação e reestruturou a rede federal de educação tecnológica e profissional. Os IFs são instituições de ensino superior, técnico e tecnológico, com o objetivo de promover a formação de recursos humanos qualificados e o desenvolvimento de pesquisa, inovação e extensão.

Dessa forma, com a criação dos Institutos Federais, houve a transformação de escolas técnicas, centros federais de educação tecnológica e outras instituições em uma nova estrutura unificada sob a denominação de Instituto Federal. A rede de IFs se espalhou por todo o território brasileiro, buscando oferecer ensino técnico e tecnológico de qualidade, bem como cursos de graduação e pós-graduação em diversas áreas (BRASIL, 2008).

Os IFs têm contribuído significativamente para a democratização do ensino técnico e tecnológico no Brasil, oferecendo oportunidades de educação e formação profissional para pessoas de diferentes idades e origens. Eles desempenham um papel importante na promoção da ciência, tecnologia e inovação no país, colaborando com o desenvolvimento do país (BRASIL, 2008).

Em síntese, a criação dos Institutos Federais no Brasil trouxe diversos ganhos positivos, incluindo a promoção da educação de qualidade, o desenvolvimento regional, a pesquisa e inovação, e a formação de cidadãos mais capacitados e conscientes. Essas instituições desempenham um papel vital na construção de um país mais inclusivo e no fortalecimento da economia por meio da formação de profissionais qualificados.

A LEI 10639//2003

Em 2003, Lula sancionou um projeto que obrigou o ensino de História afro-brasileira nas escolas brasileiras, o que se tornou um dos mais importantes esforços para a superação da desigualdade racial no Brasil, constituindo um marco na história das conquistas antirracistas.

O documento lista, ainda, o que as escolas devem apresentar aos alunos a partir da sua implantação: a "História da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas: social, econômica e política, pertinentes à História do Brasil". Segundo Nascimento (2018, p.45), embora a Lei 10.639/03 tenha sido implantada, ainda estamos distantes de conferir sua efetiva implementação e efeitos positivos nas relações sociais, uma vez que a sociedade continua reproduzindo um discurso racista e preconceituoso.

A Lei 10639/2003, quando foi aprovada veio como resposta a anos de luta e discussões sobre a importância da educação formal em todos os seus níveis, tendo como uma de suas preocupações programarem uma educação mais democrática, incluindo em seu currículo a história e cultura afro-brasileira e africana, modificando uma visão eurocêntrica que domina a nossa educação e se construa uma visão mais plural, em busca de uma pedagogia antirracista (BATISTA, 2016). Contudo, é uma legislação fundamental no contexto brasileiro, que busca promover a igualdade racial, a valorização da cultura afro-brasileira e africana, e o combate ao racismo. Seu impacto e implementação continuam sendo temas importantes de discussão na sociedade e no sistema educacional do Brasil.

A referida lei propõe uma reflexão crítica sobre como a temática racial é tratada no âmbito do ensino de História, no ensejo de que este saber promova a construção de visão de mundo e posicionamento que contribua com o projeto de educar para a igualdade racial (SANTOS 2013).

Nessa linha de análise, infere-se que a lei 10.639/03 desafia a sociedade brasileira a refletir sobre a herança cultural e histórica dos afrodescendentes e considerar as desigualdades e o racismo existentes, incentivando a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Essa reflexão é essencial para enfrentar os desafios da discriminação racial e promover a equidade no Brasil. Quanto investiu em conscientização ensino da história da África e do tráfico transatlântico de escravos promove uma conscientização sobre eventos históricos que moldaram o Brasil e o mundo, contribuindo para uma compreensão mais profunda do contexto atual.

Quanto à relação entre a Lei 10.639/03 e os IFs, observa-se que essas instituições são influenciadas por essa legislação no que diz respeito à promoção da igualdade racial e à valorização da diversidade étnica e cultural. Os IFs, como parte do sistema educacional brasileiro, também devem cumprir a obrigação de incluir o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena em seus currículos, como estabelecido na Lei 10.639/03.

Ademais, os IFs podem desempenhar um papel importante na promoção da igualdade racial, criando ambientes inclusivos e diversificados, incentivando a pesquisa e a extensão relacionadas às questões étnico-raciais.

Neste cenário, vale citar o exemplo de ações lideradas pelo Instituto Federal da Bahia, em Vitória da Conquista, no intuito de cumprir a legislação pertinente à Educação para as Relações Étnico-raciais, criou o Projeto Novembro Negro, que desde 2011, atua na instituição. Diversas atividades são desenvolvidas, como: pesquisas etnográficas das comunidades negras da região, produção de documentários a respeito das comunidades Quilombolas e mostras fotográficas. Além disso, eles realizam também pesquisas junto aos estudantes do campus para saberem o percentual dos que são favoráveis às ações afirmativas e quantos declaram a cor negra (MATOS, BISPO, LIMA, 2017).

O Instituto Federal do Rio de Janeiro também entendeu a importância de criar ações em cumprimento à lei 10.639. Sendo assim, em 2009, realizou-se a primeira ação para cumprir a lei, por intermédio da organização do Curso de Extensão Brasil e África em sala de aula, no Campus São Gonçalo. O objetivo foi oferecer aos profissionais de ensino recursos para auxiliar sua ação pedagógica. No ano de 2010, a próxima ação executada deu-se em comemoração a cem anos da Revolta da Chibata no Instituto do Rio de Janeiro, contemplou seis campi, integrando pesquisa, ensino e extensão. Essa ação culminou com a aprovação do "Projeto Diálogos sobre Diversidade e a Lei 10639/03", que teve vários desdobramentos, como encontros, congressos, cursos de extensão, programa Saúde da População Negra e outros (LEMOS, 2012),

Diante disso, é importante destacar a necessidade de as instituições de ensino trabalhar para combater o preconceito e a discriminação, promover a igualdade de oportunidades para todos os grupos e valorizar a diversidade cultural.

Assim sendo, há de se dizer que a eficácia da lei reside no fato de que ela constitui um passo importante na direção certa, mas existem desafios significativos a serem superados para que seus objetivos sejam plenamente alcançados. Assim, a lei 10.639 constitui um avanço positivo na promoção da igualdade e da diversidade no sistema educacional brasileiro. No entanto, para que ela atinja seu pleno potencial, é essencial enfrentar os desafios mencionados e garantir que o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena seja integrado de forma eficaz e abrangente nas escolas, resultando em uma sociedade mais inclusiva e antirracista.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do que foi exposto no trabalho, pode-se extrair as seguintes conclusões:

Que o combate ao racismo requer esforços contínuos e colaborativos de todos os setores da sociedade. É importante que as ações antirracistas sejam sustentadas com políticas publicas governamentais que agem em cima dos problemas detectados para que haja uma reação imediata ao caso.

Que as políticas públicas têm que sair de fato dos papéis e chegarem no público-alvo, surtindo efeito em toda a sociedade. Essas políticas não podem ter seu ápice somente no lançamento de leis, mas uma política continuada para aos poucos ir mudando atitudes repugnantes em pleno século XXI.

Que a discriminação racial e étnica, bem como o preconceito, são problemas sérios que podem surgir em sociedades diversificadas. Isso concorre para as desigualdades socioeconômicas, marginalização e exclusão de certos grupos, bem como tensões e conflitos entre comunidades.

Que as relações étnico-raciais são um aspecto central da experiência humana, e a promoção da igualdade, da justiça e do respeito mútuo é um objetivo importante para sociedades em todo o mundo.

Que reconhecer as desigualdades históricas, confrontar o racismo sistêmico e trabalhar juntos para construir um futuro mais inclusivo são passos fundamentais na busca de sociedades verdadeiramente diversas

Que a educação para as relações étnico-raciais nos Institutos Federais desempenha um papel crucial na construção de uma sociedade mais inclusiva e justa. Os IFs têm um papel vital na promoção da diversidade, igualdade e na preparação dos estudantes para um mundo multicultural e globalizado.

Que os IFs como vocação se concentram na formação acadêmica, mas também na formação cidadã. Eles promovem valores de cidadania, respeito pelos direitos humanos e responsabilidade social, preparando os estudantes para serem cidadãos ativos em uma sociedade democrática e multicultural.

Que a formação de professores e funcionários dos IFs em relação a questões étnicas e raciais Lei 10639/03) é imprescindível para criar um ambiente educacional mais inclusivo e igualitário.

Que a colaboração entre os IFs e as comunidades locais, incluindo grupos étnicos e culturais, podem ser benéficas para a promoção da diversidade e a criação de programas educacionais que atendam às necessidades específicas das populações locais.

Que embora os IF tenham feito progressos notáveis na promoção das relações étnicas, desafios persistentes, como a falta de representatividade e as disparidades socioeconômicas, exigem um compromisso contínuo.

Que a qualidade do debate educacional no país mudou na esteira do aprofundamento da luta democrática, da socialização do conhecimento sobre problemas educacionais e da implementação de políticas governamentais consonantes com tais processos.

REFERÊNCIAS

AUGUSTO, M. H. O. Políticas públicas, políticas sociais e políticas de saúde: algumas questões para reflexão e debate. **Tempo Social,** São Paulo, v. 1, n. 2, p. 105-119, 1989.

BRASIL. **LEI Nº 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

CAPELLA, Ana Cláudia Niedhardt. **Formulação de políticas públicas**. São Paulo, 2018.

GIRON, Graziela Rossetto. **A influência da política, do planejamento e da gestão educacional na formação do indivíduo.** Disponível em: Acesso em 22 de outubro de 2023.

LEMOS, Rosalia de Oliveira; CRUZ, Isabel Cristina Fonseca da. Ação legal: a aplicabilidade da lei 10639/2003 no IFRJ. **Revista Tecnologia & Cultura** - Rio de Janeiro - ano 14 - nº 20 - pp. 38/50 - jan./jun. 2012.

MATOS, M. S.; BISPO A.M.C.; LIMA E.A.C. **Educação antirracista e a lei 10.639/03:** uma proposta de implementação a partir do Novembro Negro do IFBA. **Revista Holos,** 2017.

NASCIMENTO, Daniele Galvani do. **A Lei 10.639/03 entre a teoria e a prática escolar: história e cultura afro-brasileira e africana em uma escola no município de Franca.** São Paulo – Franca: [s.n.], 2018. 152 f. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/153957/Nascimento_DG_me_fran.pdf?se quence=3. Acesso em: 24. Outubro de 2023.

PETERS, B. Guy. **Advanced introduction to public policy.** Massachusetts: Edward Elgar**,** 2015.

SANTOS, Diana Viturino Santos; SANTOS, Josimari Viturino Santos. **Um olhar à história da educação dos negros no Brasil:** demandas que impulsionam a formulação de políticas de ações afirmativas para acesso ao ensino superior. VI Colóquio Internacional "Educação e contemporaneidade", São Cristovão – SE, 2013. Disponível em: < http://educonse.com.br/2012/eixo_01/PDF/7.pdf>. Acesso em outubro de 2023.

APLICAÇÃO DA NCP 26 ÀS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR PÚBLICAS PORTUGUESAS

Data de aceite: 02/05/2024

Maria da Conceição da Costa Marques
Professora Coordenadora
Polytechnic of Coimbra, Coimbra Business Schooll ISCAC, Coimbra Portugal

RESUMO: O ensino superior português tem uma história e uma estrutura diferente das de outros países da União Europeia. As universidades estão mais vocacionadas para a investigação, enquanto os politécnicos são mais profissionais e desenvolvem investigação aplicada. Com o SNC-AP, o setor público passa a dispor de uma normalização contabilística baseada em princípios ao invés de regras. A contabilidade das administrações públicas obedece ao regime do acréscimo, o que aumenta a fiabilidade da informação financeira, tanto nas contas individuais como na consolidação de contas. A NCP 26 – Contabilidade e Relato Orçamental estabelece os conceitos, regras e modelos de demonstrações orçamentais de finalidades gerais (individuais, separadas e consolidadas). Esta Norma aplica-se a todas as entidades sujeitas ao SNC-AP, devendo o relato consubstanciar-se nas demonstrações orçamentais que se destinam a satisfazer as necessidades dos utilizadores. No SNC-AP, a contabilidade orçamental é processada de acordo com o método das partidas dobradas, sendo para o efeito considerada a classe zero que permitirá registar: a elaboração do orçamento, as alterações, a execução e o encerramento da contabilidade orçamental.

PALAVRAS-CHAVE: ensino superior, indicadores, universidade, gestão, SNC-AP, NCP 26, contabilidade pública, orçamento.

INTRODUÇÃO

O ensino superior, desde há algumas décadas, tem vindo a ser objeto de profundas alterações em todos os países. A procura massiva dos sistemas educativos, induzida pelos processos de crescimento económico e pela democratização da educação após a II Guerra Mundial, determinaram estas mudanças (Williams, 1990; OCDE, 1994; Papadopoulos, 1994, citados por Cabrito, 2022).

De acordo com a OCDE (1996), entende-se por "Ensino Superior toda a formação inicial pós-secundária, independentemente da natureza jurídica do estabelecimento, da duração das ofertas

formativas, da natureza mais vocacional ou mais humanista da formação, dos diplomas que proporciona ou da origem dos recursos financeiros que garantem o seu financiamento".

No âmbito da sua análise das políticas da educação (*Education Policy Analysis*) de 2003, a OCDE, relativamente ao ensino superior, refere que a autonomia das instituições deve ser reforçada num quadro de maior responsabilidade externa pelo resultado. E que a Declaração de Bolonha representou um maior ímpeto para a reforma do ensino superior, tendo vários países chamado a atenção para as modificações na estrutura das qualificações no ensino superior, como a Dinamarca, a Alemanha, os Países-Baixos e a Noruega. O ensino superior desempenha ou deve desempenhar um papel de especial relevo no desafio global de construção da nova sociedade baseada no conhecimento.

Conscientes de que o universo de variáveis e estatísticas utilizadas como indicadores de desempenho no ensino superior português para apoio da gestão é muito vasto, mas pouco normalizado e sistematizado no seu conjunto, pretende-se realizar, no âmbito deste estudo, o levantamento de um conjunto de indicadores orçamentais, usando para o efeito a Norma de Contabilidade Pública (NCP) 26 do Sistema de Normalização Contabilística para as Administrações Públicas (SNC-AP), aprovado pelo Decreto-Lei nº 192/2015, de 11 de setembro, com especial enfoque nas instituições de ensino superior públicas.

Pretende-se, deste modo, contextualizar a NCP 26 – Contabilidade e Relato Orçamental no seio do ensino superior em Portugal, obtendo um agregado amplo com base no universo escolhido. O estudo a desenvolver foca-se, por isso, na área orçamental, por se entender ser um campo de estudo considerado relevante.

O estudo centra-se no orçamento e nos aspetos que envolvem a sua execução. Para a consecução deste objetivo, usaremos a informação disponível em bases de dados como a Pordata e os dados do Ministério das Finanças, tendo por base a NCP 26 – Contabilidade e Relato Orçamental, do Sistema de Normalização Contabilística para as Administrações Públicas.

CONTEXTO

As instituições de ensino superior (IES), ao prestarem um serviço público, aplicam meios na execução das suas atividades para atingir os seus objetivos estratégicos. Podem ser concebidas como autênticas unidades económicas de produção, sempre que aplicam um conjunto de fatores a um determinado processo, que culmina na obtenção de bens económicos e, sobretudo, na prestação de serviços, com o objetivo de satisfazer as necessidades formativas e culturais requeridas pela sociedade.

Em 2000, no âmbito da Estratégia de Lisboa, foi decidido que a política de formação e educação da União Europeia tinha como objetivo transformar a Europa, até ao ano 2010, numa referência mundial de qualidade dos sistemas de formação e educação e do ensino. Os objetivos desta política consistiam na criação de um Espaço Europeu do

Ensino Superior, em estreita articulação com o Processo de Bolonha, e na definição de um Quadro Europeu de Qualificações para a Aprendizagem ao Longo da Vida. O objetivo era assegurar a qualidade e a comparabilidade dos sistemas de educação e formação, bem como a mobilidade de estudantes e trabalhadores no espaço europeu.

O ensino superior português tem uma história e uma estrutura diferente das de outros países da União Europeia. O sistema de ensino superior em Portugal é binário, composto por instituições universitárias e institutos politécnicos, que podem ser públicos ou privados. De acordo com a ENQA (Associação Europeia para a Garantia da Qualidade no Ensino Superior, 2006), existem mais de 150 instituições de ensino superior em Portugal. Existem 14 universidades públicas, 1 instituição universitária não integrada, 15 institutos politécnicos, algumas escolas politécnicas integradas em universidades, 9 escolas de enfermagem, 4 escolas militares universitárias e 5 escolas militares politécnicas. No setor privado, destaca-se a Universidade Católica.

As universidades estão mais vocacionadas para a investigação, à semelhança do que acontece noutros países europeus, enquanto os politécnicos são mais profissionais e desenvolvem investigação aplicada. Com a expansão do ensino superior em Portugal, sobretudo no setor privado, no início dos anos 90, foi consensual a necessidade de criar um sistema nacional de garantia da qualidade.

Em termos de autonomia, segundo Veiga Simão (2002), a autonomia universitária seria explicitada pela primeira vez na revisão da Constituição da República Portuguesa de 1982, no artigo 76º, já no que diz respeito ao ensino politécnico, em 1990 a publicação do Estatuto e autonomia dos estabelecimentos de ensino superior politécnico - Lei n.º 54/90, são pessoas coletivas de direito público, dotadas de autonomia estatutária, administrativa, financeira e patrimonial, de acordo com o disposto na lei.

Com a aprovação do Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior (RJIES), pela Lei n.º 62/2007, de 10 de setembro, o modelo de governação das universidades e politécnicos foi alterado. As alterações introduzidas pelo RJIES visaram introduzir melhorias na governação destas entidades (Almqvist et al., 2013; Grossi & Argento, 2022). Foi criada uma relevante capacidade de autogoverno, que é formalmente reduzida no caso da opção fundacional. No RJIES, o topo do governo da instituição é entregue a um Conselho Geral, que deve incluir um mínimo de 30% de personalidades externas cooptadas.

O RJIES recomenda que a sua aplicação seja avaliada cinco anos após a sua entrada em vigor (ou seja, deveria ter sido avaliado em 2012), o que não se concretizou, parecendo ser necessária, passados quase 15 anos após a sua aprovação, uma reflexão sobre o seu impacto e eventual revisão. O Despacho n.º 764/2023 de 16 de janeiro de 2023 da Ministra da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, procedeu à nomeação de uma comissão independente com o objetivo de proceder à avaliação da aplicação do Regime Jurídico das Instituições do Ensino Superior. O Presidente da Comissão salientou que o relatório que a sua equipa irá apresentar até ao final do ano “não será sobre o que pensa a comissão”, mas sim sobre o que defendem os intervenientes que estão a ser ouvidos (in Observador de 22 de junho de 2023).

DAS IPSAS AO SNC-AP

IPSAS

As práticas contabilísticas nos setores privado e público estão atualmente orientadas para a harmonização internacional e para a minimização das diferenças nos relatórios financeiros entre países. Esta emergência da harmonização contabilística internacional é fortemente impulsionada pela necessidade de transparência financeira como base para uma melhor tomada de decisões (Indudewi et al., 2021), equidade intergeracional e maior eficiência na despesa pública. A harmonização das normas contabilísticas está, por conseguinte, associada a uma maior comparabilidade da informação financeira entre governos (Aggestam-Pontoppidan & Brusca; Brusca & Martinez, 2016; Christiaens et al., 2015), citados por Schmidthuber et al., 2019.

As IPSAS são um conjunto de normas, principalmente baseadas na contabilidade de acréscimo, que proporcionam uma base coerente para a elaboração de demonstrações financeiras no setor público. As normas são desenvolvidas, aperfeiçoadas e publicadas pelo IPSASB, um organismo internacional de normalização composto por representantes de departamentos e instituições governamentais, gabinetes de auditoria, profissionais do setor público e académicos (Marques, M. C. C., 2018; Schmidthuber et al., 2019).

De um modo geral, existe uma tendência em vários países para passar de normas contabilísticas baseadas na contabilidade de caixa para normas contabilísticas baseadas na contabilidade de acréscimo (OECD, 2017).

As normas IPSAS, internacionalmente reconhecidas, são as normas internacionais de contabilidade para o setor público e assentam na ideia de que a administração pública moderna, de acordo com os princípios da economia, eficiência e produtividade, se baseia em sistemas de informação de gestão capazes de fornecer informação rigorosa e fiável sobre a situação económico-financeira e o desempenho do Estado (Marques, 2018). Em Portugal, uma equipa composta pelo Fundo Monetário Internacional, Banco Central Europeu e Comissão Europeia (Troika), no âmbito de medidas de saneamento financeiro, recomendou o uso das IPSAS nas finanças públicas portuguesas.

Para responder a todas as necessidades relacionadas com a contabilidade no setor público, foi desenvolvido um sistema de normalização para a contabilidade do setor público, o Sistema de Normalização Contabilística para as Administrações Públicas (SNC-AP), aprovado pelo Decreto-Lei n.º 192/2015, de 11 de setembro, que foi implementado a partir de 1 de janeiro de 2018 na administração pública portuguesa.

SNC-AP

Até à aprovação do SNC-AP, a contabilidade pública encontrava-se desatualizada, fragmentada e inconsistente. Portugal passou a dispor de um instrumento moderno, assente nas IPSAS, emitidas pelo IPSASB[1], reforçando, portanto, o sistema orçamental e financeiro, que ficou mais eficiente e convergente (Setyani et al., 2022).

Com o SNC-AP, o setor público passa a dispor de uma normalização contabilística baseada em princípios ao invés de regras, evidenciando os seguintes conceitos, práticas e procedimentos: gestão de risco, estrutura concetual, normas de contabilidade pública, plano de contas multidimensional, noções e terminologias, tratamento de estimativas e erros e consolidação orçamental.

O SNC-AP é constituído por três subsistemas: contabilidade orçamental, contabilidade financeira e contabilidade de gestão. A contabilidade orçamental permite um registo pormenorizado do processo orçamental, enquanto a contabilidade financeira[2] permite registar as transações e outros eventos que afetam a posição financeira, o desempenho financeiro e os fluxos de caixa de uma determinada entidade. Já a contabilidade de gestão, permite avaliar o resultado das atividades e projetos que contribuem para a realização das políticas públicas e o cumprimento dos objetivos em termos de serviços a prestar aos cidadãos (artigo 4.º do DL 192/2015).

De acordo com o SNC-AP, a contabilidade das administrações públicas obedece ao regime do acréscimo, o que aumenta a fiabilidade da informação financeira, tanto nas contas individuais como na consolidação de contas.

A eficácia teórica do SNC-AP ocorreu no dia 1 de janeiro de 2017, prevendo-se a existência de entidades piloto, referidas no artigo 11.º do DL 192/2015, a quem as disposições deste decreto-lei são aplicáveis a partir de 1 de janeiro de 2016. Durante o ano de 2016 as entidades dispuseram de um período experimental para equacionarem eventuais dificuldades de implementação, assim como lacunas que pudessem existir. Pelo DL n.º 85/2016, de 21 de dezembro, o início de aplicação do SNC-AP passou para 1 de janeiro de 2018. Devido a vicissitudes várias, nas autarquias locais o SNC-AP apenas foi implementado a partir de 1 de janeiro de 2020.

O SNC-AP apresenta a seguinte estrutura: Estrutura concetual, Normas de Contabilidade Pública, Plano de contas multidimensional, Demonstrações orçamentais, Demonstrações financeiras, regime simplificado e notas de enquadramento. Foi ainda aprovado um manual de implementação do SNC-AP, atualmente na 2.ª versão.

A Estrutura Concetual (EC) engloba um conjunto de conceitos organizados e coerentes, que sejam úteis e de fácil perceção, tais como princípios, definições e pressupostos-base do pensamento. Assim como fornece conceitos necessários ao desenvolvimento, à execução e compreensão das Normas de Contabilidade Pública, à preparação e apresentação das demonstrações financeiras e outros relatórios (Vaz, 2016).

---

1. IPSAS - International Public Sector Accounting Standards, emitidas pelo IPSASB - International Public Sector Accounting Standards Board.
2. Que, como referido, tem por base as normas internacionais de contabilidade pública- IPSAS.

De acordo com o Anexo I do Decreto-Lei n.º 192/2015, são objetivos da EC:

a. Ajudar os responsáveis pelas demonstrações financeiras na aplicação das Normas de Contabilidade Pública na base de acréscimo e no tratamento de matérias que ainda venham a constituir assunto de uma dessas normas;
b. Ajudar a formar opinião sobre a adequação das demonstrações financeiras às NCP;
c. Ajudar os utilizadores na interpretação da informação contida nas demonstrações financeiras preparadas; e
d. Proporciona às entidades normalizadoras da contabilidade os conceitos necessários à formulação das NCP.

QUEM ESTÁ ABRANGIDO PELO SNC-AP?

O SNC-AP aplica-se a todos os serviços e organismos da administração central, regional e local que não tenham natureza, forma e designação de empresa, ao subsetor da segurança social e às entidades públicas reclassificadas (EPR). Se forem EPR supervisionadas pela Autoridade de Seguros e Fundos de Pensões, pelo Banco de Portugal e pela Comissão do Mercado de Valores Mobiliários, apenas é aplicável a NCP 26 e o PCM, para efeitos de integração da informação no Sistema Central de Contabilidade e Contas Públicas (UniLEO, 2023).

Normas contabilidade pública

O SNC-AP prevê que a contabilidade orçamental se faça na base do acréscimo, implícita na construção das normas de contabilidade pública (NCP), à exceção da NCP 26, foco do presente estudo. Existem 27 NCP específicas para determinadas transações de relato financeiro e relato estatístico.

As NCP contemplam aspetos relacionados com a contabilidade financeira, a contabilidade orçamental e a contabilidade de gestão. A contabilidade financeira está estruturada nas NCP 1 a 25. A contabilidade orçamental tem como base a NCP 26, onde, entre outros aspetos, se inserem os classificadores orçamentais que permitem o registo do processo orçamental. A contabilidade de gestão está regulada na NCP 27, que apura informação, propostas de custeio para a fixação de preços e taxas (Carvalho e Simões, 2016).

Plano de contas multidimensional

O SNC-AP dispõe de um plano de contas multidimensional (PCM), que garante a classificação e o registo das transações e acontecimentos de uma forma normalizada, sistematizada e consistente. O PCM, presentemente, conta com três versões: a original (2015), uma nova versão de 2019 e a mais recente, aprovada em 2021.

O PCM respeita os seguintes princípios (ponto 8 do PCM, 2015):

Princípios	Objetivo
Plenitude	O Plano é suficientemente abrangente de modo a capturar toda a informação orçamental, financeira, patrimonial, económica e estatística
Segmentação	As contas e subcontas do Plano foram concebidas de modo a responder às necessidades de informação de diversos utilizadores do governo nos seus diversos níveis, bem como de outros destinatários considerados relevantes (por exemplo, parlamento, órgãos de controlo, imprensa, cidadãos em geral)
Multidimensionalidade	As contas e subcontas do Plano foram definidas de modo a não gerar sobreposições. Tal significa que a mesma informação não deve ser obtida a partir de duas contas ou subcontas diferentes, para evitar redundâncias. Por exemplo, as Classes 1 a 8 permitem fornecer informação para efeitos orçamentais, financeiros e ainda para as contas nacionais
Estrutura unificada	O Plano é único para todas as entidades da Administração Pública e outras entidades que, por lei, sejam obrigadas a aplicar o SNC -AP, sem prejuízo das exceções admitidas para as entidades que integrem o regime simplificado
Adaptabilidade	As entidades têm flexibilidade para ajustarem o Plano às suas necessidades específicas, podendo criar subcontas de nível inferior
Base contabilística	O Plano contempla contas que proporcionam informação quer em base de caixa, quer em base de acréscimo

Tabela 1 – Princípios do PCM

Fonte: elaboração própria

A Portaria n.º 189/2016, de 14 de julho aprova as notas de enquadramento ao PCM, notas essas que ajudam na interpretação das normas de contabilidade pública, e apoiam os movimentos contabilísticos.

NCP 26 – CONTABILIDADE E RELATO ORÇAMENTAL

O objetivo desta Norma é o de regular a contabilidade orçamental, estabelecendo os conceitos, regras e modelos de demonstrações orçamentais de finalidades gerais (individuais, separadas e consolidadas). A presente Norma aplica-se a todas as entidades sujeitas ao SNC-AP, devendo o relato consubstanciar-se nas demonstrações orçamentais que se destinam a satisfazer as necessidades dos utilizadores (Bovaird, 2017).

O principal objetivo da contabilidade orçamental é o acompanhamento do Orçamento do Estado, assim como o registo do orçamento legalmente aprovado e de todo o processo de execução do mesmo. É também responsável pela verificação da conformidade das operações com a lei vigente e pela organização do controlo sobre os atos da administração pública. No contexto da NCP 26, a contabilidade orçamental visa ainda:

OBJETIVOS NCP 26	
Conhecer os cabimentos registados, bem como o montante daqueles que ainda não se converteram em compromisso	Conhecer os compromissos e obrigações relativos a períodos futuros que devem ser registados no momento da assunção da responsabilidade
Conhecer os compromissos assumidos e o montante daqueles que ainda não se converteram em contas a pagar (obrigações)	Conhecer o montante de liquidações emitidas por natureza da receita, bem como o montante daquelas que estão por cobrar
Conhecer as obrigações assumidas perante terceiros por natureza da despesa, e o respetivo valor de obrigações por pagar	Saber o montante de receita que ainda falta liquidar
Conhecer o montante dos pagamentos líquidos (expurgado de reposições abatidas aos pagamentos) do ano e de anos findos permitindo aferir o grau de execução orçamental (do ano e de anos anteriores)	Conhecer a receita liquidada que transita para o período seguinte
Conhecer os compromissos a transitar no final do período de relato (os que não deram origem a obrigações)	Conhecer as liquidações referentes a períodos futuros que devem ser registadas no momento do reconhecimento do direito
Conhecer as obrigações a transitar no final do período de relato (não pagas no exercício corrente)	

Tabela 2 – Objetivos da NCP 26

Fonte: elaboração própria

As operações orçamentais são classificadas de diferentes formas, dando origem ao conceito de classificadores orçamentais. Estes classificadores são um elemento estrutural de qualquer sistema de gestão orçamental, uma vez que definem a forma como os orçamentos são apresentados, executados e comunicados, e estão diretamente relacionados com a transparência e a coerência do orçamento.

A classificação das receitas e das despesas é importante para a conceção das políticas e a análise dos resultados, a afetação eficaz dos recursos entre setores, o respeito do quadro orçamental aprovado pelos órgãos competentes e a gestão corrente do orçamento.

As rubricas do SNC-AP têm uma correspondência com o classificador económico das receitas e despesas públicas, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 26/2002, de 14 de fevereiro. Normalmente, os sistemas de orçamentação classificam as receitas por natureza económica e os fundos e as despesas por natureza económica, administrativa, funcional e programática, esta última no contexto da orçamentação por programas ou por resultados. Cada uma destas classificações pode ter diferentes níveis de detalhe.

A Lei do Enquadramento Orçamental (LEO), aprovada em 11 de setembro de 2015 (Lei 151/2015), comtempla no seu artigo 17.º que as despesas inscritas nos orçamentos dos serviços e organismos dos subsetores da administração central e da segurança social são estruturadas em programas, por fonte de financiamento, por classificadores orgânico, funcional e económico e as receitas são especificadas por classificador económico e fonte de financiamento. Existe, portanto, uma articulação entre o SNC-AP e a LEO.

No SNC-AP, a contabilidade orçamental é processada de acordo com o método das partidas dobradas, sendo para o efeito considerada a classe de contas que permitirá registar: a elaboração do orçamento, as alterações, a execução e o encerramento da contabilidade orçamental (o detalhe do plano de contas da classe zero encontra-se em anexo a este artigo).

Os registos neste subsistema contabilístico, conjuntamente com as contas da classe zero, devem contemplar os classificadores orçamentais que estiverem em vigor. Os montantes de dotações e previsões são reconhecidos após a aprovação do orçamento e na data de início do período a que o mesmo se refere. Em caso de não aprovação do orçamento, deverá recorrer-se aos valores que decorrem dos normativos legais vigentes (ex. LEO: regime transitório de execução orçamental).

Os lançamentos nas contas orçamentais são feitos ao custo, sendo as verbas sempre registadas pelo valor nominal. O ciclo orçamental da receita deverá obedecer às seguintes fases, executadas de forma sequencial: inscrição de previsão de receita, liquidação e recebimento, sem prejuízo de eventuais anulações de receita emitida que corrijam a liquidação ou de eventuais reembolsos e restituições que corrijam o recebimento e, eventualmente, a liquidação. A liquidação pode exceder a previsão de receita, sendo que só poderão ser liquidadas as receitas previstas em orçamento.

O ciclo orçamental da despesa deverá obedecer às seguintes fases executadas de forma sequencial:

Inscrição de dotação orçamental: cabimento, compromisso, obrigação e pagamento. Sem prejuízo de eventuais reposições abatidas aos pagamentos que, para além de corrigirem os pagamentos, podem igualmente corrigir todas as fases a montante até ao cabimento. O cabimento não pode exceder a dotação disponível, assim como o compromisso não pode exceder o respetivo cabimento. A obrigação não pode exceder o valor do compromisso; e o pagamento não pode exceder o valor da obrigação. Os limites definidos devem ser aferidos por transação ou evento e segundo as classificações orçamentais vigentes. A classe zero constitui a classe de contas exclusiva para o registo contabilístico das transações e outros acontecimentos orçamentais. Esta classe do SNC-AP dispõe de contas específicas para as operações de tesouraria e para passivos contingentes (quando estes últimos possam ser mensurados). Os recebimentos e os pagamentos que sejam considerados operações de tesouraria são classificados nas contas 071 — Recebimentos por operações de tesouraria e 072 — Pagamentos por operações de tesouraria, que são movimentadas por contrapartida de uma conta refletida (conta 079). Os passivos contingentes, são registados a crédito nas subcontas da conta 091 por contrapartida da conta refletida 0991. Mensalmente, devem ser avaliados os factos e as circunstâncias que podem conduzir ao reconhecimento, reforço ou reversão dos passivos contingentes.

A seguir dão-se exemplos das fases da receita e da despesa, usando a classe zero da NCP 26. De referir que as contas da classe zero têm de ser conjugadas com o classificador económico em vigor.

Descrição	Débito	Crédito
Liquidação	0152 – Liquidações emitidas	014 – Previsões por liquidar
Recebimento do período	0171 – Recebimentos período	0153 – Liquidações recebidas
Recebimento de períodos findos	0172 – Recebimentos períodos findos	0153 – Liquidações recebidas
Reembolsos e restituições	0153 – Liquidações recebidas	0181 — Reembolsos e restituições emitidos
	0182 — Reembolsos e restituições pagos	0171/0172 – Recebimentos período – períodos findos

Tabela 3 – Fases da Receita

Fonte: elaboração própria

Descrição	Débito	Crédito
Cabimento	024 – Dotações disponíveis	0251 – Cabimentos registados
Compromisso	0252 – Cabimentos com compromisso	0261 – Compromissos assumidos
Obrigação	0262 – Compromissos com obrigação	0271 – Obrigações processadas
Pagamento	0272 – Obrigações pagas	0281/0282 – Pagamentos do período – períodos findos
Reposição abatida aos pagamentos	0291 – RAP emitidas	0272 – Obrigações pagas
	0281/0282 – Pagamentos do período – períodos findos	0292 – RAP recebidas

Tabela 4 – Fases da Despesa

Fonte: elaboração própria

Demonstrações Orçamentais

O objetivo das demonstrações orçamentais é harmonizar as informações sobre o orçamento inicial, as alterações orçamentais, a execução das receitas e despesas orçamentadas, os pagamentos e recebimentos, isto de acordo com a NCP 26 - Contabilidade e Relato Orçamental. Esta norma define conceitos, regras e modelos de demonstrações orçamentais, de modo a assegurar a comparabilidade (Rosa, 2017).

As demonstrações orçamentais representam a execução do desempenho orçamental de uma organização. Por conseguinte, o objetivo das demonstrações orçamentais gerais consiste em fornecer informações sobre o orçamento inicial, as alterações ao orçamento, a execução das despesas e receitas orçamentadas, os desembolsos e as receitas e o desempenho orçamental.

Um conjunto completo de demonstrações orçamentais compreende:

Demonstrações previsionais	Demonstrações de relato	Demonstrações orçamentais consolidadas
O orçamento, enquadrado num plano orçamental plurianual	Uma demonstração do desempenho orçamental	Uma demonstração consolidada do desempenho orçamental
O Plano Plurianual de Investimentos (PPI)	Uma demonstração de execução orçamental da receita	Uma demonstração consolidada de direitos e obrigações por natureza
	Uma demonstração de execução orçamental da despesa	
	Demonstração de execução orçamental do plano plurianual de investimentos	
	Anexo às demonstrações orçamentais	

Tabela 5 – Demonstrações orçamentais

Fonte: elaboração própria

As organizações do setor público estão geralmente sujeitas a limites orçamentais sob a forma de dotações ou autorizações (ou equivalentes), que são implementadas de acordo com legislação relevante. As demonstrações previsionais são um reflexo financeiro da política pública que se espera implementar, refletindo como os recursos devem ser obtidos e para que fins devem ser utilizados. As demonstrações orçamentais preparadas pelas organizações do setor público fornecem informações de como os recursos foram obtidos e utilizados de acordo com o orçamento legalmente aprovado.

As entidades abrangidas pelo âmbito de aplicação do SNC-AP enviam informação financeira e orçamental intercalar (mensal) ao Ministério das Finanças e às entidades de coordenação setorial e devem enviar, também, os documentos de prestação de contas anuais ao Tribunal de Contas (TC). O TC recebe as contas anuais e remete-as ao Ministério das Finanças e às entidades de coordenação setorial. Este reporte é efetuado no mesmo momento, a partir de um único ponto e com a mesma informação de base (Aversano et al., 2020).

Os grupos públicos apresentam demonstrações orçamentais consolidadas, que são as demonstrações orçamentais do conjunto de entidades que compõem o perímetro de consolidação apresentadas como se de uma única entidade se tratasse.

Regime simplificado

O regime simplificado aplica-se às pequenas entidades com uma despesa global orçamental paga nas duas últimas prestações de contas maior que 1.000.000€ e menor ou igual a 5.000.000€. O regime simplificado para as pequenas entidades é composto pelos seguintes elementos:

- Norma de Contabilidade Pública — Pequenas Entidades (NCP-PE);
- Norma de Contabilidade Pública 26 — Contabilidade e Relato Orçamental e Norma de Contabilidade Pública 27 — Contabilidade de Gestão;
- Plano de Contas Multidimensional (PCM).

O regime para as micro entidades aplica-se quando a despesa global orçamental paga nas duas últimas prestações de contas é menor ou igual a 1.000.000€. O regime simplificado para as microentidades é composto pelos seguintes elementos:

- Norma de Contabilidade Pública 26 — Contabilidade e Relato Orçamental;
- Divulgação do inventário do património.

METODOLOGIA

As organizações do setor público estão geralmente sujeitas a quadros orçamentais sob a forma de dotações ou autorizações (ou equivalentes), que são executadas de acordo com a legislação relevante. As demonstrações financeiras são um reflexo financeiro da política pública que se espera implementar, refletindo a forma como os recursos serão mobilizados e para que fins serão utilizados. As demonstrações orçamentais elaboradas pelas organizações do setor público fornecem informações sobre a forma como os recursos foram obtidos e gastos de acordo com o orçamento legalmente aprovado.

Para a elaboração deste estudo, o método de pesquisa utilizado foi o bibliográfico através da análise e interpretação de fontes de leitura secundárias. Os autores realizaram uma revisão sistemática da literatura, baseada nas recomendações da literatura metodológica e controlada para garantir que ela seja sistemática, transparente e replicável (Schmidthuber, L. et al., 2019).

Na abordagem metodológica, identificámos revistas com publicações sobre a temática em estudo e também tivemos em consideração a normalização contabilística ocorrida em Portugal nos últimos anos.

Para a recolha de dados, foram consultadas as páginas da Pordata, que é uma base de dados muito usada atualmente e que fornece dados credíveis, assim como os dados do Ministério das Finanças sobre as instituições de ensino superior. Para se tratar a parte relativa à execução financeira do orçamento das IES em Portugal, tivemos em consideração os dados fornecidos pelo BIORC, sistema informático do Ministério das Finanças que é carregado por cada uma das IES. Apenas tratámos a informação relativamente à NUTS II, região centro, por ser aquela com que os autores mais se identificam.

INDICADORES DO ENSINO SUPERIOR

Europa

Os valores apresentados são compilados segundo o regime de contabilidade de caixa em vez de o serem num regime de acréscimo, na medida em que muitos países usam este sistema para registar os gastos e as receitas governamentais. A despesa é registada no ano em que os pagamentos ocorreram.

Ensino superior 1999-2020 (UE/Portugal, síntese):

UE27 (2020)	Portugal
2020	2020
162 004,4	2 056,0
PPS - Milhões	PPS - Milhões
UE27 (2020)	Portugal
1999	1999
	1 400,0
(sem valores)	PPS - Milhões

PPS - Despesa pública em educação: total e por nível de ensino (ensino superior)

Fonte Pordata, 2023 (dados extraídos a 3.06.2023)
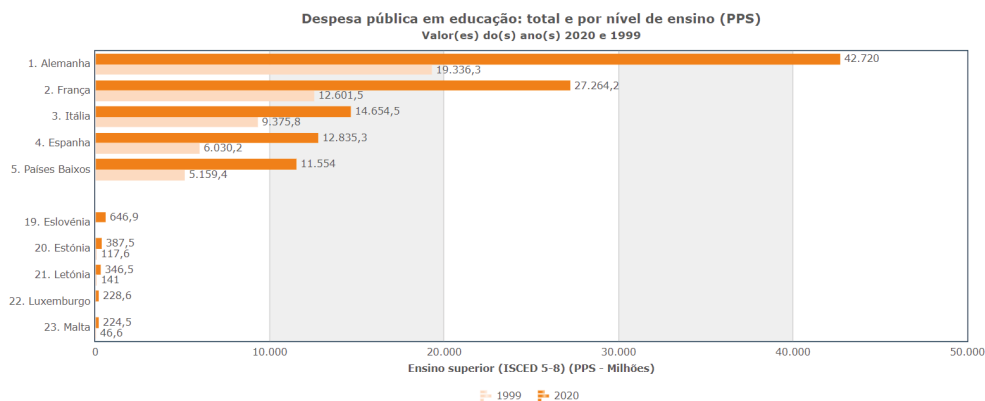
Gráfico 1 – Despesa pública em educação (ES) 2020 e 1999

Fonte Pordata, 2023 (dados extraídos a 3.06.2023)

Os dados mostram que a despesa pública com o ensino superior aumentou significativamente entre 1999 e 2020, com Portugal a mais que duplicar o montante. Na UE não se dispõe do número de 1999, o que impede de se fazer uma comparação. Contudo, se analisarmos a variação dessa despesa nos diferentes países da Europa (quadro 3), verifica-se um aumento expressivo, o que denota o interesse dos responsáveis políticos

colocado nas políticas públicas do ensino superior[3]. Por exemplo, a Roménia aumentou a despesa com o ensino superior no lapso de tempo indicado, em 546,99 %, situação que também ocorreu em Malta, que viu as suas despesas com o ensino superior aumentarem de 1999 a 2020 em 381,76%. A Polónia, a Irlanda e a Estónia, de igual modo aumentaram as despesas com o ensino superior, em 293,51%, 244,03% e 229,51%, respetivamente. Os demais estados-membros, não tendo acréscimos tão expressivos, registaram também valores elevados entre 1999 e 2020.

3. Várias razões estarão na origem do aumento verificado, mas esse não é o foco do presente artigo.

PPS - Milhões

Nível de ensino

Ensino superior (ISCED 5-8)

Anos	UE27 (2020) - União Europeia 27 (desde 2020)	ZE20 - Zona Euro (20 Países)	ZE19 - Zona Euro (19 Países; 2015-2022)	DE - Alemanha	AT - Áustria	BE - Bélgica	BG - Bulgária	CY - Chipre	HR - Croácia	DK - Dinamarca	SK - Eslováquia	SI - Eslovénia	ES - Espanha	EE - Estónia	FI - Finlândia	FR - França	GR - Grécia
1999	x	x	x	19 336,3	2 481,2	3 321,8	336,7	95,5	x	2 916,8	363,6	x	6 030,2	117,6	2 177,4	12 601,5	1 517,0
2000	x	x	x	19 973,6	2 577,3	3 106,4	374,3	107,5	x	3 321,2	371,1	x	6 952,2	120,8	2 316,3	16 254,2	1 424,1
2001	x	x	x	20 827,6	2 715,4	3 380,7	376,2	143,9	x	3 659,4	456,1	402,3	7 612,8	128,6	2 360,9	16 859,2	2 000,8
2002	x	x	x	22 447,3	2 690,6	3 496,9	411,4	179,0	279,3	3 804,7	516,2	427,0	8 231,2	149,7	2 466,1	17 805,8	2 350,2
2003	x	x	x	23 678,3	2 787,1	3 463,0	436,5	205,8	365,9	3 457,2	521,5	447,2	8 707,4	155,8	2 501,4	17 566,2	2 328,7
2004	x	x	x	23 991,2	3 227,5	3 515,6	454,5	212,9	378,1	3 688,1	651,1	486,5	9 059,9	143,4	2 713,7	17 911,8	2 981,4
2005	x	x	x	24 630,2	3 430,9	3 622,1	454,4	244,6	426,1	3 578,0	588,7	491,1	9 391,7	172,2	2 699,4	18 614,0	3 339,9
2006	x	x	x	25 039,8	3 608,9	3 870,4	484,3	272,9	524,0	3 603,5	724,6	512,3	10 330,5	188,1	2 776,4	19 446,0	x
2007	x	x	x	27 021,0	3 791,0	3 999,7	489,1	292,4	535,1	3 806,3	721,0	538,9	11 642,2	243,3	2 867,8	21 097,8	x
2008	x	x	x	28 951,4	3 850,1	4 242,7	712,5	363,8	664,1	3 713,3	762,0	555,5	12 567,6	257,6	2 986,8	21 340,0	x
2009	x	x	x	29 488,7	3 849,3	4 394,0	739,6	389,7	534,3	3 858,8	746,9	569,6	12 703,1	266,4	3 101,8	22 092,9	x
2010	x	x	x	32 965,8	4 235,8	4 671,9	492,8	415,0	497,6	4 165,0	815,8	576,4	12 974,5	257,4	3 262,3	22 870,8	x
2011	x	x	x	35 316,8	4 221,0	4 769,4	556,6	421,8	606,2	4 277,6	967,6	597,7	12 590,9	301,1	3 388,9	23 053,5	x
2012	x	x	x	33 853,7	5 363,5	5 104,3	556,3	222,2	x	4 084,0	x	534,8	11 458,1	267,5	3 401,3	23 091,9	1 584,1
2013	x	x	x	33 929,8	5 198,9	5 340,3	571,0	222,6	x	4 383,9	1 055,8	498,5	10 914,5	363,5	3 308,7	23 790,9	1 380,8
2014	x	x	x	35 815,0	5 434,0	5 503,0	646,6	205,3	x	4 649,6	1 119,1	492,2	11 158,7	416,5	3 304,6	24 444,8	1 403,9
2015	x	x	x	36 835,3	5 793,2	5 606,0	630,8	228,3	x	x	1 681,5	478,5	11 552,0	402,0	3 295,7	25 402,4	1 586,5
2016	x	x	x	37 430,2	5 855,5	5 666,4	601,4	219,9	601,8	5 589,1	1 014,5	472,7	11 409,6	414,9	3 200,6	25 029,1	x
2017	150 961,9	x	x	38 152,9	5 715,2	5 909,1	856,3	263,4	662,1	5 338,0	920,1	498,9	11 997,4	353,8	3 014,6	25 599,0	1 350,7
2018	158 636,7	x	x	39 997,9	5 918,9	6 187,6	841,6	230,6	698,7	5 412,6	898,5	564,5	12 163,4	391,7	2 913,7	26 535,1	1 470,9
2019	164 447,3	x	x	41 055,9	5 583,4	6 640,6	948,6	229,9	743,4	5 479,4	x	603,1	12 829,6	379,4	2 915,9	27 830,7	1 588,7
2020	162 004,4	x	x	42 720,0	6 197,4	6 664,1	945,2	x	x	5 687,9	1 050,2	646,9	12 835,3	387,5	2 986,6	27 264,2	x

Anos	HU - Hungria	IE - Irlanda	IT - Itália	LV - Letónia	LT - Lituânia	LU - Luxemburgo	MT - Malta	NL - Países Baixos	PL - Polónia	PT - Portugal	CZ - República Checa	RO - Roménia	SE - Suécia	IS - Islândia	NO - Noruega	UK - Reino Unido	CH - Suiça
1999	911,6	763,1	9 375,8	141,0	264,6	x	46,6	5 159,4	2 536,6	1 400,0	966,0	520,5	3 896,1	71,7	2 217,1	10 622,1	x
2000	1 015,4	1 226,1	10 266,7	267,0	254,0	x	49,9	5 646,3	2 545,5	1 493,3	1 008,3	446,3	4 198,5	72,9	2 357,9	10 050,0	2 331,9
2001	1 280,1	1 232,0	10 550,5	203,7	381,2	x	53,2	5 775,5	3 737,4	1 619,0	1 123,5	957,4	4 263,9	79,9	2 640,5	10 655,2	2 571,1
2002	1 560,3	1 312,7	11 187,1	190,5	439,2	x	58,0	5 984,6	3 968,7	1 555,4	1 269,7	915,2	4 646,5	95,6	2 988,5	14 822,2	2 953,0
2003	1 604,1	1 267,2	10 289,6	160,7	349,5	x	52,6	6 291,3	3 954,5	1 661,9	1 452,2	957,5	4 787,4	99,9	3 379,5	14 873,1	3 141,6
2004	1 400,3	1 376,0	10 397,2	156,7	398,9	x	35,6	6 711,7	4 792,4	1 410,6	1 558,3	1 116,3	4 956,1	114,9	3 906,8	15 282,0	3 172,4
2005	1 475,8	1 486,1	10 541,9	222,7	417,8	x	⊥ 75,4	7 137,5	5 229,3	1 780,4	1 560,8	1 370,8	4 674,9	125,7	4 153,4	19 095,1	3 252,5
2006	1 559,7	1 665,9	11 168,1	255,3	441,7	x	72,8	7 713,0	4 494,2	1 908,8	2 294,1	§	4 765,6	120,3	4 174,3	18 151,0	3 473,9
2007	1 608,5	1 838,5	11 648,1	297,0	504,9	x	74,4	7 916,8	4 834,2	2 406,4	2 205,8	2 497,6	5 108,6	130,4	4 532,2	15 832,0	3 114,9
2008	1 633,6	1 953,6	13 051,4	314,4	533,1	x	84,3	8 437,4	5 598,8	1 955,5	1 958,4	§	5 201,4	146,5	4 674,2	14 287,0	3 509,4
2009	1 732,0	2 091,4	12 592,1	211,6	489,1	x	95,4	8 366,7	5 800,9	2 146,2	2 062,1	2 850,4	5 340,7	143,4	4 405,3	13 283,7	3 702,0
2010	1 586,9	2 032,7	12 621,3	222,7	585,7	x	134,8	8 914,6	6 988,6	2 363,6	1 962,5	2 518,9	5 734,3	144,9	4 381,5	15 962,4	3 880,6
2011	1 853,2	1 998,1	12 856,7	314,0	742,5	x	99,8	9 413,1	7 110,6	2 130,1	2 458,1	2 206,4	5 885,8	131,1	4 517,1	21 349,0	4 261,6
2012	1 362,4	1 970,0	12 824,9	445,7	764,4	160,8	155,3	9 317,9	7 601,7	x	2 288,4	2 160,4	6 192,1	149,6	x	24 811,4	x
2013	1 584,5	1 870,7	12 935,4	320,4	768,3	x	170,7	9 625,1	8 297,6	1 957,3	2 030,0	2 069,2	6 341,7	152,3	4 817,3	26 109,2	4 604,1
2014	1 419,7	1 779,1	12 866,8	394,0	805,2	210,3	178,6	10 239,8	8 489,1	2 012,6	1 978,7	2 045,7	6 374,3	159,1	5 485,3	25 121,0	4 889,7
2015	1 275,6	2 706,4	12 875,3	432,6	738,8	226,2	186,9	10 305,2	9 285,8	2 064,5	2 056,3	2 121,6	6 611,6	172,8	4 732,7	⊥ 27 402,6	5 336,5
2016	1 452,2	2 643,4	12 618,1	278,9	520,1	211,9	177,8	11 132,0	8 133,5	1 889,0	1 906,0	2 421,3	6 546,3	190,6	4 719,4	29 151,0	5 220,4
2017	1 666,0	2 545,3	13 239,8	267,7	501,5	215,6	169,2	10 484,9	8 581,0	1 900,8	2 000,5	2 665,4	6 561,2	182,1	4 882,8	29 530,2	5 367,8
2018	1 746,0	2 603,9	13 935,6	301,6	556,3	201,5	190,5	11 763,4	8 890,7	1 932,7	2 789,7	2 960,2	6 739,3	174,9	5 311,5	30 353,3	5 452,1
2019	1 694,3	2 569,9	14 311,2	348,1	598,7	225,3	221,5	11 473,9	9 808,5	2 033,3	2 953,6	3 489,3	6 942,3	186,2	5 346,3	31 330,2	x
2020	1 646,0	2 625,3	14 654,5	346,5	680,4	228,6	224,5	11 554,0	9 981,9	2 056,0	x	3 367,6	7 253,7	191,3	5 283,5	x	5 745,8

Despesa pública em educação: total e por nível de ensino (PPS)
Fontes de Dados: Eurostat | UNESCO-UIS | OCDE | Entidades Nacionais - Recolha de Dados UOE
Fonte: PORDATA
Última actualização: 2023-06-12

PPS - Despesa pública em educação: total e por nível de ensino

Simbologia

⊥ Quebra de série	**Pro** Valor provisório	**Pre** Valor preliminar
... Confidencial	**x** Valor não disponível	**e** Dado inferior a metade do módulo da unidade utilizada
// Não aplicável ou zero ou	**f** Valor previsto	**§** Dado com coeficiente de variação elevado
- Ausência de valor	**Rv** Valor revisto	**(R)** Dados rectificados pela entidade responsável
N Valor negligenciável	**s** Valor estimado	**u** Valor incerto ou não confiável
fr Dado de fiabilidade reduzida		

Quadro 1 - Despesa pública em educação: Ensino Superior Europa a 27, 1999 – 2020, Milhões de euros)

Fonte: Pordata, 2023, a partir dos dados do Eurostat I UNESCO-UIS I OCDE

País	1999	2020	Variação %
UE27 (2020) - União Europeia 27 (desde 2020)	x	162 004,4	100%
ZE20 - Zona Euro (20 Países)	x	x	
ZE19 - Zona Euro (19 Países; 2015-2022)	x	x	
DE - Alemanha	19 336,3	42 720,0	120,93
AT - Áustria	2 481,2	6 197,4	149,77
BE - Bélgica	3 321,8	6 664,1	100,62
BG - Bulgária	336,7	945,2	180,72
CY - Chipre	95,5	x	-100,00
HR - Croácia	x	x	
DK - Dinamarca	2 916,8	5 687,9	95,00
SK - Eslováquia	363,6	1 050,2	188,83
SI - Eslovénia	x	646,9	100,00
ES - Espanha	6 030,2	12 835,3	112,85
EE - Estónia	117,6	387,5	229,51
FI - Finlândia	2 177,4	2 986,6	37,16
FR - França	12 601,5	27 264,2	116,36
GR - Grécia	1 517,0	x	-100,00
HU - Hungria	911,6	1 646,0	80,56
IE - Irlanda	763,1	2 625,3	244,03
IT - Itália	9 375,8	14 654,5	56,30
LV - Letónia	141,0	346,5	145,74
LT - Lituânia	264,6	680,4	157,14
LU - Luxemburgo	x	228,6	100,00
MT - Malta	46,6	224,5	381,76
NL - Países Baixos	5 159,4	11 554,0	123,94
PL - Polónia	2 536,6	9 981,9	293,51
PT - Portugal	1 400,0	2 056,0	46,86
CZ - República Checa	966,0	x	-100,00
RO - Roménia	520,5	3 367,6	546,99
SE - Suécia	3 896,1	7 253,7	86,18
IS - Islândia	71,7	191,3	166,81
NO - Noruega	2 217,1	5 283,5	138,31
UK - Reino Unido	10 622,1	x	-100,00
CH - Suíça	x	5 745,8	100,00

Quadro 2 - Despesa pública em educação: Ensino Superior Europa 27, 1999 – 2020 – variação (Milhões de euros)

Fonte: elaboração própria a partir dos dados da Pordata, 2023

PORTUGAL

Em Portugal, a reforma que se iniciou em 2007 com a publicação do RJIES, a par do desenvolvimento que se verificou no país, entre outros fatores, fizeram com que a despesa com o ensino superior aumentasse de 1999 para 2020 em 46,86%, com reflexo no nível de desenvolvimento que se tem verificado no país. Este fenómeno acontece em praticamente todos os países da União Europeia, como observado nos quadros 1 e 2.

Os indicadores aqui apresentados, dizem respeito apenas a IES localizadas na NUTS II – Região Centro[4]. Relativamente aos dados da execução do orçamento das IES, verifica-se que a execução financeira total tem suporte em várias fontes de financiamento, nomeadamente financiamento público base, outras transferências do Estado (incluindo fundos da Fundação para a Ciência e Tecnologia), financiamento comunitário, e outras receitas próprias (quadro 3). A execução financeira total de universidades e politécnicos foi de 2 040 M€, com as universidades a apresentarem uma execução financeira de 1 500 M€ e os politécnicos de 498,10 M€. Quando nos focamos apenas nas universidades da NUTS II – Centro, a despesa foi no montante de 326,90 M€, enquanto nos politécnicos da mesma área foi de 175,30 milhões de euros.

A execução orçamental das Instituições de Ensino Superior, tendencialmente, revela uma situação sólida em termos financeiros e confirma a capacidade institucional do setor em Portugal.

				Receitas Próprias				
IES / HEI	Execução Financeira Total (M€)	% do total	Financiamento Público de Base (M€)	Outras Transferências do Estado (incl FCT)(M€)	Financiamento Comunitário (M€)[1]	Outras Receitas Próprias (M€)	Total Execução Financiamento Base	Observações (Regime Jurídico)
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7=1/3)	(8)
Universidades / Universities	1 500,00	73,5%	806,00	123,90	156,60	413,10	1,86	
Universidade de Aveiro	119,00	5,8%	53,3	10,9	25,4	29,4	2,23	Fundação Pública
Universidade da Beira Interior	45,80	2,2%	26,70	1,90	4,60	12,50	1,72	IES pública
Universidade de Coimbra	162,10	7,9%	89,70	15,00	16,00	41,40	1,81	IES pública
Institutos Politécnicos / Polytechnics Institutes	498,10	24,4%	316,60	11,60	54,10	115,90	1,57	
Instituto Politécnico de Castelo Branco	24,40	1,2%	17,40	0,20	3,30	3,50	1,40	IES pública
Instituto Politécnico de Coimbra	49,30	2,4%	31,50	0,30	4,40	13,00	1,57	IES pública
Instituto Politécnico da Guarda	16,80	0,8%	12,20	0,10	1,10	3,30	1,38	IES pública
Instituto Politécnico de Leiria	56,50	2,8%	31,20	1,60	12,10	11,70	1,81	IES pública
Instituto Politécnico de Viseu	28,30	1,4%	19,50	0,10	1,20	7,40	1,45	IES pública
Execução financeira Total (Todas as IES)	2 040,00	1,00	1 153,00	135,80	211,70	539,20	1,77	

Nota: 1: Financiamento Comunitário inclui Financiamento de gestão descentralizada, incluindo PT2020, e de gestão centralizada, incluindo Horizon 2020)

Quadro 3 – Despesa Pública IES NUTS II Zona Centro, 2020

Fonte: elaboração própria a partir dos dados BIORC, Ministério das Finanças, 2021

CONCLUSÕES

As organizações do setor público estão geralmente sujeitas a quadros orçamentais sob a forma de dotações ou autorizações (ou equivalentes), que são executadas de acordo com a legislação relevante. As demonstrações financeiras são um reflexo financeiro da política pública que se espera implementar, refletindo a forma como os recursos serão mobilizados e para que fins serão utilizados. As demonstrações orçamentais elaboradas pelas organizações do setor público fornecem informações sobre a forma como os recursos foram obtidos e gastos de acordo com o orçamento legalmente aprovado.

4. Nomenclatura das Unidades Territoriais para Fins Estatísticos (NUTS), compreendendo Região de Aveiro, Região de Coimbra, Região de Leiria, Viseu Dão Lafões, Beira Baixa, Médio Tejo, Beiras e Serra da Estrela.

De notar, que a evolução da contabilidade no setor público afeta outras áreas e que as questões contabilísticas no setor privado também afetam a contabilidade no setor público.

A investigação contabilística beneficiaria, por conseguinte, se se colocasse a tónica na investigação contabilística contextual e promovesse a colaboração e a investigação interdisciplinar.

A gestão das finanças públicas, a política económica e social do Estado e sociopolíticas do Estado, estão organizadas para aumentar a eficiência no setor público (Mehmonaliev et al., 2022). A gestão administrativa e financeira é a estruturação de planos financeiros específicos, o controlo passo a passo da sua execução, a identificação e eliminação de deficiências em resultado da manutenção e análise.

As autoridades darão ênfase à resolução de questões sistémicas e críticas devido aos novos quadros de auditoria interna e externa, com maior eficiência e racionalização dos serviços públicos. A melhoria da qualidade dos relatórios financeiros, em conformidade com as normas internacionais de contabilidade, conduzirá a uma melhor gestão dos riscos orçamentais.

A contabilidade e o relato orçamental permitem, através da ligação à contabilidade financeira, controlar a evolução do orçamento, tanto em termos de receitas como de despesas, em todas as fases, utilizando um plano de contas multidimensional adaptado às necessidades. Cumpre igualmente os requisitos da UE e é um forte aliado na consolidação das contas públicas.

O SNC-AP constituiu, de um modo geral, um passo em frente para a contabilidade pública, ao uniformizar as regras e, essencialmente, ao satisfazer as necessidades de informação financeira e divulgações inerentes que careciam de orientação e regulamentação. Mais concretamente, a NCP 26 veio dar resposta a essas necessidades de orientação no que respeita ao orçamento das instituições públicas e à consolidação das demonstrações financeiras.

Em conclusão, a execução orçamental das Instituições de Ensino Superior em análise neste estudo, revela que os estados-membros investiram mais recursos neste setor desde 1999 até 2020 e confirma a capacidade institucional do setor em Portugal e nos restantes estados-membros.

Com base nesta revisão sistemática da literatura, propomos uma agenda de investigação que contribuirá para a concetualização teórica e prática de uma série de questões de harmonização contabilística no setor público.

REFERÊNCIAS

Almqvist, R., Grossi, G., van Helden and Reichard, C. (2013), “Public sector governance and accountability”, *Critical Perspectives on Accounting,* Vol. 24 Nos 7-8, pp. 479-487.

Aversano, N., Tartaglia Polcini, P., Sannino, G. and Agliata, F. (2020), “Integrated traditional reporting as a tool for citizen involvement in financial sustainability decisions”, in Caruana, J., Brusca, I., Caperchione, E., Cohen, S. and Manes Rossi, F. (Eds), *Financial Sustainability of Public Sector Entities*, Palgrave Macmillan, Cham, pp. 185-205.

Bovaird, T., Flemig, S., Loeffler, E. and Osborne, S.P. (2017), “Debate: Co-production of public services and outcomes”, *Public Money and Management*, Vol. 37 No. 5, pp. 363-364.

CNC (2023). NCP 26 – Contabilidade e Relato Orçamental- SNP-AP, 2018

Cabrito, B., Cerdeira, L. e Murracheira, P. R. (2022). Educação e ciclos políticos, em Portugal – Que relações? evidências das últimas décadas. *Rev. Bras. Polít. Adm. Educ*. - v. 38, n. 01 e 122619 - 2022

Carvalho, J.; Simões, V., 2016 – Formação Normativo SNC-AP. Ordem dos Contabilistas Certificados, dez.

Comissão de Normalização Contabilística (CNC) (2020). Plano de contas da classe zero. Disponível em https://www.cnc.min-financas.pt/pdf/SNC_AP/Instrumentos%20Contabilisticos/Classe_zero%20(2018).pdf Decreto-Lei 192/2015 de 11 setembro

ENQA (2006). Quality Assurance of Higher Education in Portugal, disponível em https://www.enqa.eu/wp-content/uploads/EPHEreport.pdf, consultado em 28 de julho de 2023.

Grossi, G., Argento, D. (2022). The fate of accounting for public governance development. *Accounting, Auditing & Accountability Journal*, Vol. 35 No. 9, 2022 pp. 272-303, Emerald Publishing Limited, 0951-3574, DOI 10.1108/AAAJ-11-2020-5001

Indudewi, D., Rahmawati, Probohudono, A., & Muthmainah (2021). *The Role of Budget Decision Making in Mediating Trust, Social Ties, Cultural Context and Local Government Performance*. Growing Science (Accounting Journal) 7, 1055-1066.

Marques, M. C. C. (2018). Public Accounting and IPSAS in Portugal: The Accounting Standardization System for Public Administrations. *Journal of Modern Accounting and Auditing*, April 2018, Vol. 14, No. 4, 153-164, doi: 10.17265/1548-6583/2018.04.001.

Mehmonaliev, A. G. u., Khidirov, N. G., (2022). Public finance management its modern problems. *Science and Education, Scientific Journal* (SJIF) November 2022 / Volume 3 Issue 11

Ministério das Finanças / DGES (2021). Instituições de Ensino Superior - Boletim Estatístico 2021 Higher Education Institutions - Statistical Bulletin 2021.

Observador (2023). Revista de 22 de junho de 2023.

OECD (1996). The Knowledge Economy. Disponível em https://www.oecd.org/naec/THE-KNOWLEDGE-ECONOMY.pdf. Consultado em 28 de setembro de 2023.

OECD/IFAC. (2017). Accrual practices and reform experiences in OECD countries. Paris: OECD Publishing. https://doi.org/10. 1787/9789264270572-en

OECD (2022). Education at a glance. Disponível em https://www.dge.mec.pt/noticias/education-glance-2022, consultado em 11 de setembro de 2023.

Pordata (2023). Dados estatísticos de Despesas de Educação na Europa, disponível em https://www.pordata.pt/subtema/europa/despesas-139, consultados em 3 de setembro de 2023.

Rosa, S. (2017). Transição de POCAL para SNC-AP e impacto no Relato Financeiro das Autarquias Locais. *Revisores e Auditores*. Disponível em <http://www.oroc.pt/fotos/editor2/Revista/78/Contabilidade2.pdf>.

Setyani, Imam Abu Hanifah, Iis Ismawati (2022). The Role of Budget Decision Making as A Mediation of Accounting Information Systems and Organizational Culture on The Performance of Government Agencies. *Journal of Applied Business, Taxation and Economics Research* (JABTER), Vol. 1, No. 3, February 2022 (Page: 311-324). DOI: 10.54408/jabter.v1i3.59

Schmidthuber, L., Hilgers, D., & Hofmann, S. (2019). International Public Sector Accounting Standards (IPSASs): A systematic literature review and future research agenda. *Financial Acc &Man*. 2022;38:119–142. Wiley.

Vaz (2016). Determinantes da Divulgação da Informação Financeira: uma Análise Comparativa Entre o POCP e o SNC-AP. Dissertação de Mestrado. UC/FEUC.

Veiga Simão, A. M. (2002). A aprendizagem estratégica: Intervenção em contexto educativo. Revista Portuguesa de Psicologia, 36, 139-153.

Viana L., Rodrigues L., Nunes A., 2016 – *O Sistema de Normalização Contabilística – Administrações Públicas – Teoria e Prática*. Coimbra: Almedina.

UNILEO (2017). Norma Técnica n.º 1/2017, disponível em https://www.unileo.gov.pt/Documents/UniLEO_Norma-Tecnica-1.pdf, consultada a 30 de setembro de 2023.

ANEXO

Plano de contas da classe zero

1º 2º 3º 4º GRAUS	1º 2º 3º 4º GRAUS
01 Receita do período corrente	**02 Despesa do período corrente**
11 Previsões iniciais	**021 Dotações iniciais**
12 Previsões corrigidas	**022 Dotações corrigidas**
13 Alterações orçamentais	**023 Modificações orçamentais**
0131 Reforços	**0231 Reforços**
01311 Reforços em previsões corrigidas	02311 Reforços em dotações corrigidas
01312 Reforços em previsões por liquidar	02312 Reforços em dotações disponíveis
0132 Anulações	**0232 Anulações**

01321 Anulações em previsões corrigidas

01322 Anulações em previsões por liquidar

0133 Créditos especiais

01331 Créditos especiais em previsões corrigidas

01332 Créditos especiais em previsões por liquidar

14 Previsões por liquidar

15 Liquidações

0151 Liquidações transitadas

0152 Liquidações emitidas

0153 Liquidações recebidas

0154 Liquidações a transitar

15 Liquidações anuladas

0161 Liquidações transitadas anuladas

0162 Liquidações emitidas anuladas

0163 Previsões por liquidar anuladas

17 Recebimentos

0171 Recebimentos do período

0172 Recebimentos de períodos findos

18 Reembolsos e restituições

0181 Reembolsos e restituições emitidos

0182 Reembolsos e restituições pagos

0183 Reembolsos e restituições transitados

0184 Reembolsos e restituições a transitar

02321 Anulações em dotações corrigidas

02322 Anulações em dotações disponíveis

0233 Créditos especiais

02331 Créditos especiais em dotações corrigidas

02332 Créditos especiais em dotações disponíveis

0234 Dotações retidas

02341 Cativos

02342 Descativos

024 Dotações disponíveis

025 Cabimentos

0251 Cabimentos registados

0252 Cabimentos com compromisso

0261 Compromissos assumidos

026 Compromissos

0262 Compromissos com obrigação

0263 Compromissos a transitar

027 Obrigações

0271 Obrigações processadas

0272 Obrigações pagas

0273 Obrigações a transitar

028 Pagamentos

0281 Pagamentos do período

0282 Pagamentos de períodos findos

029 Reposições abatidas aos pagamentos

0291 RAP emitidas

0292 RAP recebidas

03 Receita a receber em períodos futuros

31 Orçamento

0311 Período (n+1)

0312 Período (n+2)

0313 Período (n+3)

0314 Período (n+4)

0315 Períodos seguintes

32 liquidações

0321 Período (n+1)

0322 Período (n+2)

0323 Período (n+3)

0324 Período (n+4)

0325 Períodos seguintes

04 Despesa a pagar em períodos futuros

041 Orçamento

0411 Período (n+1)

0412 Período (n+2)

0413 Período (n+3)

0414 Período (n+4)

0415 Períodos seguintes

042 Compromissos assumidos

0421 Período (n+1)

0422 Período (n+2)

0423 Período (n+3)

0424 Período (n+4)

0425 Períodos seguintes

043 Compromissos com obrigação

0431 Período (n+1)

0432 Período (n+2)

0433 Período (n+3)

0434 Período (n+4)

0435 Períodos seguintes

044 Obrigações

0441 Período (n+1)

0442 Período (n+2)

0443 Período (n+3)

0444 Período (n+4)

0445 Períodos seguintes

…

07 Operações de Tesouraria

71 Recebimentos por operações de tesouraria

0711 Intermediação de fundos

0712 Cobrança de receita por conta de outrem

07121 Receita Fiscal

071212 Entidade Contabilística Estado

071213 Região Autónoma Açores

071214 Região Autónoma Madeira

0713 Constituição e reforço de cauções e garantias

0714 Cobrança de recursos próprios europeus

0715 Receção de receitas próprias – duplo cabimento

0716 Retenções - Transição para o SNC-AP

…

0719 Outras receitas de operações tesouraria

72 Pagamentos por operações de tesouraria

0721 Intermediação de fundos

0722 Entrega de receita cobrada por conta de outrem

07221 Receita Fiscal

072211 Autarquias Locais

072212 Entidade Contabilística Estado

072213 Região Autónoma Açores

072214 Região Autónoma Madeira

...

072219 Outras entidades beneficiárias

07222 Receita não Fiscal

0724 Entrega de recursos próprios europeus

0725 Entrega de receitas próprias – duplo cabimento

0726 Retenções - Transição para o SNC-AP

…

0728 Conversão de operações de tesouraria em receita orçamental

0729 Outras despesas de oper. tesouraria

…

079 Conta refletida

0791 Recebimentos por operações de tesouraria

0792 Pagamentos por operações de tesouraria

08 Encerramento contabilidade orçamental

081 Encerramento do orçamento

082 Desempenho orçamental

…

09 Responsabilidades contingentes e contas de controlo

91 Responsabilidades contingentes

0911 Processos judiciais em curso 0912 Processos expropriativos

0913 Contratos onerosos

0914 Acidentes no trabalho e doenças profissionais

0915 Matérias ambientais

0916 Garantias concedidas

…

0919 Outros passivos contingentes

92 Cauções não pecuniárias e garantias obtidas

093 Contas de controlo

…

099 Conta refletida

0991 Responsabilidades contingentes

0992 Cauções não pecuniárias e garantias obtidas

0993 Contas de controlo

Fonte CNC, 2020

CAPÍTULO 9

APONTAMENTOS HISTORIOGRÁFICOS SOBRE AS INSTITUIÇÕES EDUCATIVAS DE ATENDIMENTO À CRIANÇAS COMO ESPAÇOS DE PROTEÇÃO SOCIAL

Data de aceite: 02/05/2024

Carlene Sibeli Sodré Damasceno Nahum
Universidade Federal do Pará
http://lattes.cnpq.br/4789483906065775

Joaquina Ianca Miranda
Universidade Federal do Pará
http://lattes.cnpq.br/2630702666978240

Vivian da Silva Lobato
Universidade Federal do Pará
http://lattes.cnpq.br/8153247121237657

RESUMO: Trata-se de uma pesquisa historiográfica do campo da História da Educação, com ênfase no Estado do Pará e na Educação da Criança, baseada na historiografia existente. O texto analisa o percurso histórico da educação da criança, especialmente nas instituições educativas como espaços de proteção, tanto em um contexto nacional quanto nas especificidades da região Amazônica, com foco no Estado do Pará. Reconhece-se a escola como um conceito histórico em constante transformação, desde o período colonial até os dias atuais, refletindo mudanças na concepção social e cultural da infância. Aponta-se que houve uma evolução educacional marcada por políticas assistencialistas que eram voltadas para crianças carentes, por muito tempo sob uma perspectiva médico-higienista, e que avançaram por meio de transformações sociais e lutas por direitos, culminando na compreensão contemporânea da escola como um espaço essencial para a proteção integral das crianças, associada não mais ao assistencialista, mas aos direitos humanos da criança. A história da educação da criança mostra não apenas os desafios superados, mas também a necessidade contínua de adaptação e aprimoramento, com as instituições educativas, especialmente as escolas, desempenhando um papel crucial na formação e proteção das futuras gerações.

PALAVRAS-CHAVE: História da Educação. Educação da criança. Instituições Educativas. Escola como espaço de proteção.

HISTORIOGRAPHICAL NOTES ON EDUCATIONAL INSTITUTIONS THAT CARE FOR CHILDREN AS SPACES OF SOCIAL PROTECTION

ABSTRACT: This is a historiographical research in the field of History of Education, focusing on the state of Pará and Childhood Education, based on existing historiography. The text analyzes the historical trajectory of child education, especially in educational institutions as spaces of protection, both in a national context and in the specificities of the Amazon region, with a focus on the state of Pará. The school is recognized as a historical concept in constant transformation, from the colonial period to the present day, reflecting changes in the social and cultural conception of childhood. It is pointed out that there has been an educational evolution marked by welfare policies aimed at needy children, for a long time under a medical-hygienist perspective, and that advanced through social transformations and struggles for rights, culminating in the contemporary understanding of the school as an essential space for the integral protection of children, associated not only with welfare, but also with children's human rights. The history of child education shows not only the challenges overcome, but also the continuous need for adaptation and improvement, with educational institutions, especially schools, playing a crucial role in the formation and protection of future generations.
KEYWORDS: History of Education. Childhood education. Educational institutions. School as a space of protection.

INTRODUÇÃO

A região Amazônica abrange uma extensa área geográfica, caracterizada por diversas realidades socioculturais, constituindo um desafio para os pesquisadores da História da Educação. A diversidade desse território se manifesta através de múltiplos saberes, valores, práticas sociais e educativas. Conforme afirmam Damasceno, Pantoja e Dourado (2023), "[...] habitada por uma população diversa e complexa, distribuída majoritariamente por municípios pequenos, distantes entre si, e com acessos que dependem de transporte fluvial, o que a torna única no imenso espectro de realidades geopolíticas brasileiras" (Damasceno; Pantoja; Dourado, 2023, p. 4). Esta diversidade e complexidade cultural, social e histórica, aliadas à dispersão geográfica, impõem ao historiador o desafio de abordar os estudos dessa região considerando as múltiplas facetas dos sujeitos históricos.

Nesse contexto, ao explorar o campo da história da educação, concentramos nosso enfoque na Educação das Crianças. Os estudos nessa área temática têm se expandido e estabelecido diálogos interdisciplinares, incorporando contribuições da sociologia e psicologia para uma compreensão mais abrangente das novas temáticas. Muitas dessas pesquisas se dedicam à História das Instituições Educativas que atenderam às crianças em diferentes períodos históricos (Damasceno et al., 2021), desempenhando papel fundamental no rompimento dos silêncios históricos sobre práticas, instituições e sujeitos educativos regionais e locais, de forma específica, do próprio reconhecimento da criança enquanto sujeito histórico.

Um ponto crucial no campo da história da educação é destacado por Schueler, citado por Damasceno, Pantoja e Dourado (2023, p. 10), ao apontar que, por muito tempo, a ciência histórica negligenciou a escola como tema de interesse, tornando necessária a aproximação com áreas fronteiriças e temas conexos. Cavalcanti (2022, p. 249-250) corrobora essa perspectiva ao afirmar que para problematizar a escola como objeto de reflexão histórica, é essencial compreendê-la através do olhar da Educação, como uma área de conhecimento vizinha.

Trata-se de uma análise de cunho historiográfico que compreende a História como "um organismo: o que está antes condiciona o que vem depois [...]", entendendo que, ao nos incumbirmos da produção de um conhecimento historiográfico, nos propomos a reconstrução de um "[...] caminho complexo, não-linear, articulado, colhendo, ao mesmo tempo, seu processo e seu sentido" (CAMBI, 1999, p. 37). Por este motivo, embora a escola como espaço protetivo trate-se de um conceito contemporâneo, compreendemos que este conceito é uma construção histórica que remonta ao período colonial do Brasil, que remete ao avanço da própria concepção social e cultural da criança e de seu papel na sociedade ao longo do tempo.

Para realizarmos essa análise, consultamos a historiografia existente. Nesta perspectiva, foi adotada a abordagem qualitativa por meio de um levantamento bibliográfico, que segundo Galvão (2010), é uma forma do pesquisador "se potencializar intelectualmente com o conhecimento coletivo, para se ir além" (GALVÃO, 2010, p.1), sendo possível construir uma nova interpretação de determinado tema por meio da análise do conhecimento coletivo levantado.

Este texto aborda e discute questões relacionadas ao percurso histórico da educação da criança, com ênfase nas Instituições Educativas como espaços de proteção. Ele examina a infância tanto em um contexto nacional quanto nas especificidades da região amazônica, especialmente no Estado do Pará.

EDUCAÇÃO DA CRIANÇA E INSTITUIÇÕES EDUCATIVAS COMO ESPAÇO DE PROTEÇÃO

A literatura europeia evidencia que é somente na modernidade que se forma um interesse psicológico e uma preocupação moral com a criança, especialmente no campo da educação (Miranda; Reschke; Damasceno; Maia; Lobato, 2023). No cenário brasileiro, esta preocupação foi mais tardia, tendo em vista nossas raízes colonizadoras que colocavam as crianças em condições penosas; as nativas foram colonizadas, as estrangeiras expostas a situações árduas em viagens marítimas até a vida em terra que, quando pobres, eram submetidas ao trabalho pesado, castigos, punições e escravizadas (Miranda, et. al., 2023).

> [...] meninos e meninas, estiveram sujeitos ao projeto de construção de uma instrução pública segmentada em níveis sociais. Aos que não foram alcançados pela instrução proporcionada pelo Estado, como os ingênuos, coube a tutela privada de senhores e ex-senhores. Diante desse quadro os filhos livres de escravas não tiveram acesso à educação “primária” proporcionada pelo Estado, ao menos para a província do Pará. Se a grande parte destes menores permaneceram em poder dos senhores de suas mães isto acaba por aproximar a questão da infância desvalida de uma relação privada, de compadrios, domínio senhorial e mesmo de instrumentalização de mecanismos legais, sendo que apenas em 1896 foi instituída uma determinação legal que obrigava os tutores a matricularem seus tutelados em escolas (Lobo, 2020, p. 103).

As ações voltadas ao amparo, cuidado e assistência das crianças pobres paraenses acompanharam nossa história nacional, destacando-se principalmente na segunda metade do período imperial com o “[...] processo emancipacionista e a necessidade de novas formas de arregimentação de mão de obra entre as classes populares e controle social” (Lobo, 2020, p. 89). Neste período, iniciou-se uma difusão da noção de “proteção à infância”, que impulsionou a criação de associações e instituições que se destinavam ao cuidado e proteção da criança sobre diferentes aspectos e que não mais buscavam apenas a proteção de corpos e almas, como nas Instituições religiosas, mas passaram a buscar a proteção do corpo, da sociedade e da nação.

Dentre estas Instituições, a própria escola, à época denominada escola de primeiras-letras ou isoladas, assim como internatos, asilos ou orfanatos, assumiam a responsabilidade pela estadia diária das crianças até determinada idade, abrangendo desde a saúde e sobrevivência até a educação e instrução, a exemplo do Colégio Nossa Senhora do Amparo destinado ao atendimento de meninas, que existiu no Pará desde o período Colonial, e do Instituto Paraense de Educandos Artífices, que atendia meninos e os ensinava um ofício para o trabalho. Entidades que se preocuparam com o cuidado da infância da pátria imperial e que reconheciam as mazelas a que esses sujeitos eram expostos, além de verem na educação uma possibilidade de proteção (Kuhlmann Jr., 2000), assim como de moldar seus corpos e mentes às ideias nacionais e preparar a mão de obra necessária para o desenvolvimento da nação.

De acordo com Áries (1981, p. 52), por muito tempo se entendeu que “a infância era um período de transição, logo ultrapassado, e cuja lembrança também era logo perdida”, por este motivo, bastava-se que a criança conseguisse sobreviver e crescer nos moldes do adulto que se almejava. Por este motivo, as primeiras ações destinadas à educação das crianças apresentaram natureza assistencialista, higienista e protetiva.

A roda dos expostos, por exemplo, foi criada para acolher e proteger as crianças abandonadas, com finalidade de amparar tais crianças, tais instituições destinavam-se ao cuidado com alimentação, higiene e segurança física. Segundo Kramer (1995, p.49) “a ‘Roda’ foi uma instituição criada por Romão Duarte em 1739 para abrigar “almas

inocentes" que tivessem sido abandonadas, enjeitadas ou desamparadas. Também chamada de 'Casa dos Expostos' ou 'Casa dos Enjeitados'". Segundo Saraiva (2015), no Século XIX, os higienistas, preocupados com grandes níveis de mortes infantis ocorridos nestas instituições, iniciaram uma campanha para sua abolição. De forma judicial a "Roda" permaneceu até o ano de 1874, no entanto, há estudos que revelam que ela permaneceu até anos posteriores.

No entanto, com o fortalecimento da discussão acerca da importância da instrução escolar no segundo reinado, começava a se estruturar a representação da escola como imprescindível para uma ação eficaz com as crianças e a especificidade da educação escolar frente a outras estruturas sociais de formação e socialização (Faria Filho, 2010), que se destinavam a esta proteção. Esse aspecto de fortalecimento da escola como instituição social imprescindível são raízes que implicam na própria característica de sustentabilidade da escola enquanto espaço de proteção, da escola como bem social comum a ser vista e defendida pela sociedade.

Neste contexto, iniciam-se as sugestões relativas a novas Instituições Educativas que derivaram de profissionais liberais como médicos, farmacêuticos, legisladores, juristas, políticos, educadores, religiosos, homens e mulheres, senhoras da sociedade (Kuhlmann, 2003). A criação de creches já surgia como alternativa, sendo inaugurada a primeira creche, como suporte para as mulheres trabalharem na indústria.

> No dia 13 de novembro de 1899, foi inaugurada a creche da Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado (RJ), a primeira creche brasileira destinada a filhos de operários que se tem registro, fruto de recomendações em congresso que abordavam a assistência à infância, com finalidade de regulamentar as relações de trabalho, particularmente do trabalho feminino (Brito Neto, 2008, p.66).

Além das creches, outras instituições e órgãos oficiais de proteção à infância surgiram no Brasil, mas ainda permaneciam na perspectiva central da assistência social. Dessa forma, a instituição creche assume o caráter protetivo para crianças, mesmo que sua primeira finalidade estivesse em atender à demanda da mulher trabalhadora; o local seguro para guardar-se fez presente. Observa-se também que permanece o caráter assistencialista no processo de proteção institucional. A lógica das creches como estabelecimentos assistencialistas para atender a mãe trabalhadora perdurou por muito tempo no cenário do atendimento institucional destinado a crianças pequenas.

> Na década de 1930, o atendimento pré-escolar não despertava interesse na sociedade dominante. Despertava, apenas, consciências individuais para atender as exigências do capitalismo, isto é, para mães que precisavam trabalhar e não tinham com quem deixar seus filhos, assumindo um caráter marcadamente assistencial. (Brito Neto, 2008, p.66)

No ano de 1943, como forma de amenizar o clima de tensão instalado pelas manifestações organizadas em fábricas, reivindicando melhorias nas condições de trabalho, o Estado cria mecanismos legais na CLT (DL-005.452.1943, Art. 389) estipulando a instauração de creches nos ambientes de trabalho, sob responsabilidade dos empregadores. Inaugura-se, assim, a primeira lei brasileira que determinava a instauração de creches: "o estabelecimento em que trabalhe pelo menos 30 mulheres, na faixa etária entre 16 e 40 anos de idade, é obrigatório possuir um local apropriado onde as funcionárias possam guardar, sob vigilância e assistência, seus filhos, no período da amamentação" (CLT, 1943). Compreende-se que a manutenção do caráter assistencialista da creche não a desqualifica como espaço protetivo; as crianças, filhos e filhas de trabalhadoras, integravam a política social de atenção e proteção.

Nas décadas de 1960 a 1980, no contexto de Belém, capital do Pará, a educação pública da infância permaneceu em espaços intitulados creches, seguindo a perspectiva da mãe trabalhadora, assim como o atendimento compensatório à criança proveniente de família desfavorecida economicamente, ocorria por meio de convênios estabelecidos com centros comunitários, associações de bairros e igrejas. Nessas parcerias, o espaço físico era ofertado por essas instituições, enquanto o poder público era responsável por custear profissionais, materiais didáticos e alimentação, seguindo a perspectiva do programa federal da LBA (Legião Brasileira de Assistência) Creches Casulos.

Dessa forma, as crianças são sujeitos de organizações sociais que, ao longo da história, vivenciaram diretamente as transformações econômicas, políticas e sociais. Cavalcanti (2022, p. 250) aponta que

> Em cada experiência de tempo e espaço, os diferentes governantes vão construindo um conjunto de normativas que permite a invenção da escola em suas dimensões físicas, humanas, simbólicas, espaciais e temporais. Ou seja, as normativas definem quais grupos têm acesso à escola, bem como o que deve ou não ser vivenciado em suas dependências.

Com tudo que foi apontado até aqui, percebemos que o mesmo acontece com as crianças, uma vez que a educação fornecida ou não a elas sofreu influência direta da representação social e aspectos históricos, políticos e culturais do espaço e tempo a que pertenciam. Embora o principal marco legal que a reconheça como sujeito histórico social e de direitos seja tardio em nossa história, pois é apenas em 1988, na Constituição Federal, que se configura legalmente a proteção integral às crianças e a obrigatoriedade de ser garantida com absoluta prioridade, pela família, pela sociedade e pelo poder público, após essa constituição o dever do estado para com a proteção da criança vem a ser reafirmado com a lei Lei 8.069, de 13 de julho de 1990, através do Estatuto da Criança e do Adolescente. Este Estatuto ratifica os dispositivos enunciados na Constituição federal, na proteção integral da criança, em que se reafirma o dever com os cuidados da criança e sua educação e permanece a relação entre educação e proteção.

Cabe pontuar que no final da década de 1980 surge o conceito da Escola como Espaço de Proteção, com uma revitalização do papel da escola na Constituição Federal que reforçou a proteção aos direitos humanos fortalecendo princípios como o de justiça social, proteção e garantia à dignidade humana por meio de direitos (Santos, 2019). A educação enquanto direito que deve ser ofertado de forma obrigatória e universal pelo Estado, entendida como formação comum e indispensável para o exercício da cidadania, se constitui dever social e incorpora a prerrogativa de proteção a esse direito, compreendendo a escola como espaço que acolhe, resguarda, cuida, educa e protege (*idem*, 2019).

Alguns elementos estruturantes da escola como espaço protetivo, sistematizados por Santos, Lima e Vale (2020), podem ser identificados ao longo da história brasileira, reconhecendo a possibilidade de uma historicidade desse conceito. Como é o caso da obrigatoriedade de oferta da educação como dever do Estado de modo obrigatório. Saviani (2010) afirma que a Escola Pública entendida como estatal, concepção que prevalece na atualidade, implica que cabe ao Poder Público a responsabilidade plena de garantir condições pedagógicas e materiais à educação, ou seja, a escola é organizada, sistematizada e mantida pelo Estado, além de abranger todos os graus e ramos do ensino à população.

Embora essa acepção prevaleça a partir do século XX, a educação como obrigatoriedade do Estado começou a surgir ainda no século XVIII, com as reformas pombalinas da instrução pública que determinaram o fechamento dos colégios jesuítas e introduziram as "aulas régias" que deveriam ser mantidas pelo governo, mas que não chegou a ser efetivada devido à escassez de professores com uma formação laica e à insuficiência de recursos financeiros para mantê-las (Saviani, 2013). Essa noção passa a ser difundida ainda no Império brasileiro, sendo promulgada na primeira constituição brasileira, embora ainda não universal (Saviani, 2013), e passa a ser uma pauta pública cada vez mais presente no debate político ao longo da história da República.

Embora esse período não seja democrático, havia, nas décadas finais do século XIX, o reconhecimento da educação como pilar para a consciência de cidadania e atuação na coletividade. Como apontado por Villela (2010), nesse período começava-se a despontar a questão da representatividade eleitoral que previa o voto do alfabetizado, em que vários segmentos sociais se manifestaram sobre a necessidade de um exercício de uma cidadania conscientizada que só seria possível a partir da esfera educacional. Desta forma, buscava-se nesse período criar condições de possibilidade de governabilidade e de acesso a práticas civilizatórias (Faria Filho, 2010). Reconhecendo-se, então, neste período, a relação direta entre a educação e participação política, e iniciando-se os primeiros resquícios de desenvolvimento de uma cultura cívica.

Assim como a preocupação com o cronograma de formação docente e de aperfeiçoamento da prática pedagógica é anterior a este conceito. De acordo com Villela (2010), é no período imperial que se criam as primeiras Escolas Normais, no Estado do Pará em 1871. A década de 70 do século XIX marcou um período de valorização dessas

instituições que implicaram tanto na perspectiva pedagógica que tentava articular um discurso de modernização, como em experiências de inovações, sobretudo estrangeiras, que trouxeram uma nova concepção de espaço escolar e nova forma de organização escolar que indicaram uma forte preocupação com a formação de professores (Villela, 2010). Essa preocupação com a formação se deu ao próprio viés de alargamento das possibilidades de acesso de um número maior de crianças a práticas de escolarização, que implicava, por exemplo, na necessidade de substituição do método individual de ensino por um método mútuo (Faria Filho, 2010).

Com o fortalecimento da discussão acerca da importância da instrução escolar neste período, começava a se estruturar a representação da escola como imprescindível para uma ação eficaz com as crianças e a especificidade da educação escolar frente a outras estruturas sociais de formação e socialização (FARIA FILHO, 2010). Esse aspecto de fortalecimento da escola como instituição social imprescindível que se intensifica no período aqui estudado, são raízes que implicam na própria característica de sustentabilidade da escola enquanto espaço protetivo, da escola como bem social comum a ser vista e defendida pela sociedade.

Um último ponto para reflexão sobre este conceito, trata-se da própria difusão de "proteção à infância" que ocorreu neste período. Houve um impulso de criação de associações e instituições que se destinaram ao cuidado e proteção da criança sobre diferentes aspectos, desde a saúde e sobrevivência à garantia de direitos sociais como a educação e instrução, entidades que se preocuparam com o cuidado da infância da pátria e que reconheciam a mazelas a que esses sujeitos eram expostos e viam na educação uma possibilidade de proteção dos mesmos (KUHLMANN JR., 2010).

Em síntese, o percurso histórico da educação da criança revela uma evolução marcada por transformações sociais, políticas e culturais que moldaram a concepção da escola como um espaço protetivo. Desde os primórdios, a necessidade de regulamentar e universalizar a oferta educacional para a criança como um dever do Estado tornou-se evidente, sendo impulsionada por diversas reformas e movimentos que culminaram na consolidação desse princípio no século XX.

A trajetória, permeada por desafios como a escassez de recursos e a resistência a mudanças, destaca a persistente interseção entre educação, cidadania e participação política. Nos últimos anos do século XIX, a conscientização sobre a importância da instrução para a formação de cidadãos ativos começou a emergir, sendo acompanhada e culminou em um discurso que era carregado pelo ideal da escola como protetora e formadora da infância que percorreu até a consolidação da escola como espaço protetivo no século XX, reforçada pela Constituição de 1988 e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, e que reflete um compromisso renovado com a garantia de condições adequadas para o desenvolvimento pleno das crianças; e a compreensão da escola como um bem social, assegurado pelo Estado e para a promoção de direitos fundamentais.

Ao olharmos para o presente, compreendemos que a escola, para além de seu papel pedagógico, desempenha uma função essencial na proteção integral das crianças e na construção de uma sociedade mais justa. O conceito contemporâneo da "Escola como Espaço de Proteção" ressalta a responsabilidade coletiva em garantir um ambiente educacional seguro, inclusivo e propício ao desenvolvimento humano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso da educação infantil, desde suas origens até a configuração atual, é marcado por uma série de embates, progressos e retrocessos, visando à consolidação desta fase como o primeiro estágio do desenvolvimento humano e à transformação da escola em um direito social e subjetivo. A revisão bibliográfica permitiu compreender que ao longo do tempo, a concepção da Instituição Educativa como um espaço voltado para a proteção da criança passou por transformações significativas. Inicialmente, a atuação estava direcionada às crianças carentes, em consonância com perspectivas médico-higienistas, que visavam o progresso da população por meio de políticas assistencialistas. Essa evolução culminou em um conceito contemporâneo, associado à garantia dos direitos humanos da criança.

É possível identificar avanços significativos na educação da criança ao longo da história, refletindo os ideais sociais de cada período e localidade. Contudo, persistem desigualdades que demandam esforços contínuos da sociedade para assegurar uma educação infantil de qualidade e universal. A necessidade de luta coletiva para superar tais disparidades ressalta a importância de um comprometimento persistente em prol da construção de um ambiente educacional equitativo e inclusivo para todas as crianças.

Em última análise, a história da educação da criança revela não apenas os desafios superados, mas também aponta para a contínua necessidade de adaptação e aprimoramento. Nesse contexto, as Instituições Educativas, em destaque a Escola, surgem e permanecem como um agente crucial na formação e proteção de cidadãos e como órgão que deve se comprometer com o pleno desenvolvimento de suas futuras gerações.

REFERÊNCIAS

ARIES, P. **História social da criança e da família**. Tradução Dora Flaksman. 2. Ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 05 julho. 2023.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 06 julho. 2023.

BRITO NETO, G. T. **Infância e direitos fundamentais: a educação infantil como forma de proteção social**. Dissertação de Mestrado- UFPB. João Pessoa. 2008

CAVALCANTI, E. V. A escola como objeto de pesquisa histórica na (e sobre a) região de Carajás: notas iniciais. **Novos Cadernos NAEA**, v. 25, n. 4, 2022.

DAMASCENO, A.; PANTOJA, S.; DOURADO, V. Educação na Amazônia: um balanço das iniciativas de produção historiográfica. Educação: Teoria e Prática, v. 33, n. 66, p. e17 [2023]-e17 [2023], 2023.

DAMASCENO, A. *et al*. A história da educação nos programas de pós-graduação em educação na Amazônia: o estado do conhecimento da produção no campo. **Brazilian Journal of Development**, v. 7, n. 6, p. 55671-55691, 2021.

FARIA FILHO, L. M. Instrução elementar no século XIX. In: (Org) LOPES, E. M. T; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. 5**00 anos de educação no Brasil.** Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2010, ed. 4, pp. 135 - 150.

KRAMER, Sônia. **Privação Cultural e Educação Compensatória: Uma análise crítica.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, p. 54-62, 1982.

KRAMER, S. **A política pré-escolar no Brasil: A arte do disfarce.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

KUHLMANN, M. **Histórias da educação infantil brasileira.** Revista Brasileira de Educação, São Paulo, v.14, p.5-18, 2000.

KUHLMANN, M. Educando a infância brasileira. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira. FILHO, Luciano Mendes de Faria. VEIGA, Cynthia Greive. (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, , 2003.

LOBO, M. F. “Futuros operários do progresso”: Infância Desvalida e Educação no limiar da escravidão (Grão-Pará, 1870-1890). **História, histórias**. V. 8, jul./dez. 2020, p. 88.

MIRANDA, J. I. A educação da criança a partir de uma retrospectiva histórica. **Revista Ibero-Americana de Humanidades**, v. 9, n. 4, p. 654-677, 2023.

SANTOS, E. A educação como direito social e a escola como espaço protetivo de direitos: uma análise à luz da legislação educacional brasileira. **Educ. Pesqui**. São Paulo, v. 45, 2019.

SANTOS, E. M. N.; LIMA, F. W. C; VALE, C. Decálogo da escola como espaço de proteção social: consolidando a função social da escola como espaço democratizante. **EccoS - Rev. Cient**., São Paulo, n. 54, pp. 1-17, jul/set. 2020.

SAVIANI, D. História da escola pública no Brasil: um quadro de referência. In: SAVIANI, D. **Aberturas para a história da educação:** do debate teórico-metodológico no campo da história ao debate sobre a construção do sistema nacional de educação no Brasil. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2013, cap. X, pp. 119 - 132.

SARAIVA, J. M. A lógica do capital e do Estado na provisão dos meios de consumo coletivo: uma experiência de responsabilidade social no campo da assistência à criança. Recife: Editora UFPE, 2015. 221 p.

VILLELA, H. O. S. O mestre-escola e a professora. In: (Org) LOPES, E. M. T; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2010, ed. 4, pp. 111 - 133.

CAPÍTULO 10

CONTEXTUALIZANDO O LIVRO LITERÁRIO NA ALFABETIZAÇÃO

Data de aceite: 02/05/2024

Meire Cristina Costa Ruggeri
Mestra em Educação (UFG/Catalão)
UFCAT

Fernanda Barros Ataídes
Doutoranda Em educação (UFU)

RESUMO: Para abordar questões relacionadas ao espaço do livro literário no contexto da alfabetização é necessário entender que o ato de aprender a ler e a leitura literária são processos indissociáveis, devem caminhar juntos. Para tanto, é importante que ocorram práticas de leitura antes mesmo que os alfabetizandos possam ler com autonomia fazendo com que a ação educativa do uso de práticas sociais de leitura permita a formação de leitores proficientes. Esta ação pedagógica deve se dar por meio de um trabalho contínuo que leve em consideração a significação que a escrita tem na sociedade. Atualmente as crianças chegam à escola com diversos tipos de conhecimentos, portanto, faz-se necessário que o educador utilize a leitura e a escrita de diversos portadores de textos, em especial textos literários, de modo que a criança possa interagir com o mundo letrado no início de sua escolarização. Por meio de pesquisa bibliográfica, busca-se fundamentar as ideias contidas neste estudo.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização. Literatura. Espaço do livro na alfabetização.

CONTEXTUALIZING THE LITERARY BOOK IN LITERACY

ABSTRACT: To address issues related to the space of literary books in the context of literacy, it is necessary to understand that the act of learning to read and literary reading are inseparable processes and must go hand in hand. Therefore, it is important that reading practices occur even before literacy students can read independently, ensuring that the educational action of using social reading practices allows the formation of proficient readers. This pedagogical action must take place through continuous work that takes into account the significance that writing has in society. Currently, children arrive at school having different types of knowledge, therefore, it is necessary for the educator to use the reading and writing of different text carriers, especially literary texts, so that the child can interact with the literate world in the beginning of their schooling. Through bibliographical research, we seek to substantiate the ideas contained in this study.

KEYWORDS: Literacy. Literature. Space of the book in literacy.

INTRODUÇÃO

Para compreender o espaço do livro literário no contexto da alfabetização é preciso refletir sobre o desenvolvimento da linguagem na escola, bem como a importância do contexto social e cultural no desenvolvimento cognitivo da criança mediado pela linguagem nesse processo.

Segundo Vygotsky (2007), a língua escrita é formada por um complexo sistema de signos que compõem os símbolos e os sons das palavras. O ensino de tal processo não pode ser efetuado de maneira mecânica e externa; esse processo requer o pleno desenvolvimento das funções comportamentais complexas e do desenvolvimento dos signos nas crianças, conforme ênfase dado pelo autor ao explicar que as linguagens estabelecem as mediações entre o aprendiz e o conhecimento em todas as áreas, bem como sobre a situação em que o conhecimento foi produzido e as novas perspectivas de sua utilização. Dessa forma, a linguagem não pode ficar artificial, sem função social e por vezes sem significado para o aprendiz. Por isso, a literatura pode ser um vínculo para mediar a aprendizagem da escrita e, sobretudo, da leitura. Luria (2006) contribui com essa discussão no estudo do desenvolvimento da linguagem ao afirmar que:

> O aspecto ‘cultural’ da teoria de Vigotsky envolve os meios socialmente estruturados pelos quais a sociedade organiza os tipos de tarefas que a criança em crescimento enfrenta, e os tipos de instrumentos, tantos mentais como físicos, de que a criança pequena dispõe para dominar aquelas tarefas. Um dos instrumentos básicos inventados pela humanidade é a linguagem, e Vigotsky deu ênfase especial ao papel da linguagem na organização do pensamento (Luria, 2006, p.26).

Percebemos assim, a importância do contexto social e cultural no desenvolvimento cognitivo da criança, bem como a relevância da mediação proporcionada pela linguagem nesse processo. Se a linguagem é fator primordial para a elaboração do pensamento e, consequentemente, para a aquisição de novos conceitos, pode-se considerar a linguagem imprescindível para que a criança possa construir os conceitos necessários à sua inclusão na sociedade grafocêntrica.

DESENVOLVIMENTO

Estudiosos da linguagem como Bakhtin e Vigotsky, cujo destaque em seus estudos é o papel social da língua, bem como a importância da interação social dos discursos, que a literatura, por ser portadora de múltiplas linguagens, precisa ser inserida nesse contexto da alfabetização, pois, como afirma Bakhtin (1990):

> A verdadeira substância da língua não é construída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiólogico de sua produção, mas pelo fenômeno social **da interação verbal** realizada através da **enunciação** ou das **enunciações** (BAKHTIN, 1990, p.123, grifos do autor).

Com o desenvolvimento da escrita, surge, consequentemente, a habilidade de compreender o que se escreve: a leitura. Cagliari (2009, p.130) destaca que "a maioria do que se deve apreender na vida terá de ser conseguido através da leitura, fora da escola. A leitura é uma herança maior do que qualquer diploma". Assim, destaca-se que a formação de leitores eficazes perpassa pelo efetivo trabalho com a literatura. O autor acentua a importância da leitura de livros literários quando assegura: O que os alunos devem ler?

> Certamente há leituras mais interessantes para as crianças e as próprias para jovens e para os adultos. Há bons escritores na nossa literatura para todas as faixas etárias. Os alunos devem entrar em contato com bons autores desde as primeiras leituras. Além dos nomes famosos da literatura nacional há os bons autores de outras línguas, que são traduzidos. Por que não lê-los? (CAGLIARI, 2009, p.154).

Transportando essas contribuições para as questões relacionadas ao desenvolvimento da aprendizagem no processo de alfabetização e de letramento, observamos que a alfabetização plena só acontece em um contexto onde houver um procedimento de compreensão ativa do ato de ler, dotado de situações concretas e significativas presentes em textos bem escritos e não em pseudotextos usados para uma simples decodificação conforme se constatam em muitas cartilhas.

Para os PCNs, o ensino da língua deve ser pautado também no trabalho com os textos literários, vistos como essenciais para aplicar maior qualidade ao uso da linguagem:

> O ensino da Língua Portuguesa tem sido marcado por uma sequenciação de conteúdos que se poderia chamar de aditiva: ensina-se a juntar sílabas (ou letras) para formar palavras, a juntar palavras para formar frases e a juntar frases para formar textos. Essa abordagem aditiva levou a escola a trabalhar com - textos que só servem para ensinar a ler. -Textos que não existem fora da escola e, como os escritos das cartilhas, em geral, nem sequer podem ser considerados textos, pois não passam de simples agregados de frases. Se o objetivo é que o aluno aprenda a produzir e a interpretar textos, não é possível tomar como unidade básica de ensino nem a letra, nem a sílaba, nem a palavra, nem a frase que, descontextualizadas, pouco têm a ver com a competência discursiva, que é questão central. Dentro desse marco, a unidade básica de ensino só pode ser o texto, mas isso não significa que não se enfoquem palavras ou frases nas situações didáticas específicas que o exijam (BRASIL, 1997, p. 29).

Dito de outro modo, os PCNs consideram que é preciso superar as concepções que apontam a noção de que ler é basicamente decodificar, fazendo a conversão letra/som. Tais concepções, segundo os teóricos pesquisados, como Kleiman (2005), Mortatti (2004) e Soares (2003), têm levado a escola a formar leitores capazes de decodificar, mas que apresentam enorme dificuldade em compreender o que leem. Diante disso, os PCNs assinalam que é preciso repensar a questão do ensino da leitura nas classes de alfabetização:

O conhecimento atualmente disponível a respeito do processo de leitura indica que não se deve ensinar a ler por meio de práticas centradas na decodificação. Ao contrário, é preciso oferecer aos alunos inúmeras oportunidades de aprenderem a ler usando os procedimentos que os bons leitores utilizam. É preciso que antecipem, que façam inferências a partir do contexto ou do conhecimento prévio que possuem, que verifiquem suas suposições -tanto em relação à escrita, propriamente, quanto ao significado. É disso que se está falando quando se diz que é preciso - aprender a ler, lendo: de adquirir o conhecimento da correspondência fonográfica, de compreender a natureza e o funcionamento do sistema alfabético, dentro de uma prática ampla de leitura.

Para aprender a ler, é preciso que o aluno se defronte com os escritos que utilizaria se soubesse mesmo ler -com os textos de verdade, portanto. Os materiais feitos exclusivamente para ensinar a ler não são bons para aprender a ler: têm servido apenas para ensinar a decodificar, contribuindo para que o aluno construa uma visão empobrecida da leitura (BRASIL, 1997, p. 42).

A aquisição da linguagem escrita poderá ser facilitada a partir de modelos proporcionados pelo trabalho com textos literários de qualidade, que não sejam fragmentos descontextualizados, pois a leitura literária de qualidade pode tornar o leitor um criador (PAIVA, 2003).

Em outras palavras, o leitor quando envolvido numa relação de interação com a obra literária, encontra significado, compreende o texto e o relaciona com o mundo à sua volta, elaborando novos significados ao que foi lido. Dessa forma, a leitura pode contribuir de forma significativa para o exercício da cidadania e do desenvolvimento social.

Para Cosson (2009, p. 27), o bom leitor é “aquele que agencia com os textos os sentidos do mundo, compreendendo que a leitura é um concerto de muitas vozes e nunca um monólogo. Por isso, o ato físico de ler pode até ser solitário, mas nunca deixa de ser solidário”.

A leitura pode, significativamente, numa sociedade letrada, contribuir para o desenvolvimento social e intelectual, conforme destaque dado por Goulart (2007):

> Podemos pensar sobre o letramento literário no sentido que a literatura nos letra e nos liberta, apresentando-nos diferentes modos de vida social, socializando-nos e politizando-nos de várias maneiras, porque nos textos literários pulsam forças que mostram a grandeza e a fragilidade do ser humano; a história e a singularidade, entre outros contrastes, indicando-nos que podemos ser diferentes, que nossos espaços e relações podem ser outros. O outro nos diz a respeito de nós mesmos - é na relação com o outro que temos oportunidade de saber de nós mesmos de uma forma diversa daquela que nos é apresentada apenas pelo viés do nosso olhar (GOULART, 2007, p. 64-65).

Outro aspecto importante a ser observado é perceber que além da fruição, o livro literário vem sendo usado em outra perspectiva, discutida por Soares (s/d), que o destaca como suporte na alfabetização, no sentido de usá-lo para perceber a relação grafema/

fonema, ou seja, possibilitar o trabalho com os aspectos técnicos da alfabetização, como o desenvolvimento de consciência fonológica. Esses livros são definidos pela autora como livros que dão suporte à alfabetização:

> Em síntese, livros que podem dar suporte à alfabetização são aqueles que, sem perder a marca literária, colaboram para o desenvolvimento da consciência fonológica, porque dirigem a atenção da criança para os sons da língua, condição para a compreensão do sistema alfabético, que registra os sons das palavras, e não seus significados; são aqueles que contribuem para desenvolvimento da consciência fonêmica, porque levam a criança a perceber a diferença fonológica e semântica entre sílabas e palavras que se distinguem apenas por um fonema; são aqueles que auxiliam a criança a se apropriar do princípio alfabético; são aqueles que concorrem para que a criança tome a língua –a oral e a escrita-como objeto de reflexão e análise. Enfim, são textos literários que manipulam ludicamente os sons da língua, que brincam com transformações de palavras, que propõem jogos com sílabas, que exploram as relações entre fonemas e letras (SOARES, 2010, p.29).

A proposta de alfabetizar letrando e letrar alfabetizando (Soares s/d) é o caminho que os alfabetizadores dispõem para inserir o livro literário em suas práticas de trabalho.

Soares (s/d) aponta ainda algumas coleções de literatura infantil que servem a esse propósito: coleção Gato e Rato de Eliardo França (ilustração) e Mary França (texto), coleção Mico Maneco, de Ana Maria Machado (texto) e Claudius (ilustração), coleção Estrelinha de Sônia Junqueira (texto) e Alcy Michele Martin/Eva Furnari (ilustração), todas as coleções “bem estruturadas, textos e ilustrações que atraem as crianças” (SOARES, s/d, p.23.).

As coleções apresentadas têm como característica principal a sequenciação progressiva das dificuldades ortográficas para que as crianças em processo de alfabetização possam, gradativamente, adquirir competências leitoras que permitam associar grafemas e fonemas de modo que decodifiquem e codifiquem os pequenos textos lidos (muitas vezes com o apoio das ilustrações) e assim construir sua capacidade leitora.

Soares (s/d) registra ainda, nessa discussão, os chamados “livros de alfabeto” cuja principal particularidade é a exploração das relações letras/sons contribuindo dessa forma para a apropriação do sistema alfabético (SOARES, s/d). A autora considera, portanto, que é indispensável o conhecimento das letras e sons para que a criança seja alfabetizada. Assim a relação letra/som, que é possível visualizar em tais livros, torna-se o pré-requisito para a alfabetização a partir de um contexto literário.

Em resumo, os livros apontados por Soares (s/d) são usados para alfabetizar além de se apresentar como recursos importantes para inserir as crianças nas práticas sociais da escrita, desenvolvendo o letramento literário (SOARES, s/d).

Vistos dessa forma, os livros de suporte à alfabetização e os livros de literatura infantil, conforme os autores estudados, precisam permear as práticas docentes dos alfabetizadores, que devem considerar a possibilidade de alfabetizar letrando.

A LITERATURA INFANTIL E OS PCNS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Os PCNs de Língua Portuguesa para a primeira fase do Ensino Fundamental estabeleceram os seguintes eixos organizadores dos conteúdos:

Língua Oral: Usos e formas	Língua Escrita: Usos e formas
Análise e reflexão sobre a língua	

Quadro 1- Organogramas PCNs

Fonte: Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997, p.43).

Observando o Quadro, proposto pelos PCNs, é possível perceber que a articulação dos dois eixos organizadores do ensino da língua se estrutura em uma prática que requer uma constante reflexão nos usos e formas da língua na modalidade oral e na modalidade escrita em diferentes situações de comunicação, em contextos formais e informais.

Um aspecto importante a ser destacado nesse contexto, conforme os PCNs, é a ação de planejar que precisa promover na sala de aula atividades envolvendo os atos de falar, ouvir, ler, escrever e refletir sistematicamente. Para isso, os documentos ressaltam que:

> A conquista da escrita alfabética não garante ao aluno a possibilidade de compreender e produzir textos em linguagem escrita. Essa aprendizagem exige um trabalho pedagógico sistemático. Quando são lidas histórias ou notícias de jornal para crianças que ainda não sabem ler e escrever convencionalmente, ensina-se a elas como são organizados, na escrita, estes dois gêneros: desde o vocabulário adequado a cada um, até os recursos coesivos que lhes são característicos. Um aluno que produz um texto, ditando-o para que outro escreva, produz um texto escrito, isto é, um texto cuja forma é escrita ainda que a via seja oral. Como o autor grego, o produtor do texto é aquele que cria o discurso, independentemente de grafá-lo ou não. Essa diferenciação é que torna possível uma pedagogia de transmissão oral para ensinar a linguagem que se usa para escrever (BRASIL, 1997, p.65).

Pode-se, a partir da citação, perceber a importância de um planejamento que contemple os eixos propostos para o tratamento dado ao ensino, conforme pôde ser observado no quadro analisado.

Intui-se ainda que ensinar a ler e escrever pode ser uma tarefa difícil sem os textos verdadeiros, aqueles que circulam nos meios sociais como a leitura de uma história ou mesmo de um jornal como exemplificam os PCNs.

O caderno de formação número 1 do PNAIC também discorre sobre o currículo da alfabetização. Nesse fascículo é colocado que o currículo, no ciclo de alfabetização, tem como princípios gerais garantir práticas de ensino de leitura e escrita diversificadas, desde aquelas que priorizam o ensino de letras e sílabas até as que buscam inserir o aluno em práticas que se desenvolvem em diferentes contextos (BRASIL, 2012a, p.06).

Para Moreira e Candau (2007) a discussão sobre currículo envolve muitos outros aspectos: os conhecimentos escolares, os procedimentos e as relações sociais. Esses aspectos se relacionam entre si e se desdobram no conhecimento significativamente construído.

No entanto, para que o conhecimento seja construído no espaço escolar, é preciso, segundo os autores acima mencionados, instituir um espaço na escola que promova um currículo que considere as diferenças culturais, linguísticas, étnicas ou de gênero entre os alunos, para ampliar o acesso à alfabetização de maior número de crianças.

Elaborar um currículo com tais características requer uma nova postura por parte da comunidade escolar. As mudanças relacionadas às práticas de alfabetização nos currículos propõem que este seja visto não como um veículo capaz de transportar algo a se transmitir e absorver, mas como meio de se produzir e reproduzir a cultura. Em outras palavras, um espaço de criação, recriação contestação e transgressão (MOREIRA; SILVA, 1994).

Historicamente, a alfabetização no Brasil sempre segregou alunos oriundos de um meio social desfavorecido. Inicialmente, na década de 70, com a democratização do ensino, o fracasso escolar estava associado às capacidades de cada aluno, essencialmente aos alunos oriundos de meio social desfavorável. Em relação aos métodos de ensino, usavam-se cartilhas marcadas por um programa curricular voltado para a aprendizagem do código, desvinculado das práticas sociais letradas. Muitos alunos eram considerados deficientes por não conseguirem assimilar o código por meios dos exercícios mecânicos e repetitivos.

Na década de 80, o currículo da alfabetização foi marcado pela disputa entre os métodos de alfabetização. A grande dúvida: analíticos ou sintéticos? Os métodos analíticos e os sintéticos eram vistos como vilões do fracasso escolar e, mais uma vez, apontava-se para a grande parcela de crianças da rede pública que ficava retida na 1ª série. As teorias construtivistas e interacionistas acabam por influenciar novas práticas de alfabetização. Os currículos foram reconstruídos e priorizou-se a interação da criança com a escrita no processo de aquisição da língua.

Na década de 90, o surgimento do conceito de letramento solidifica o discurso da importância de se ensinar os usos e funções da língua escrita na alfabetização. Entretanto, atualmente, a despeito das novas concepções da alfabetização, muitas crianças continuam a concluir o ciclo de alfabetização sem estarem alfabetizadas. Soares (2004) atribui tal fato à perda da especificidade do processo de alfabetização ocasionado por mudanças conceituais que provocaram equívocos e falsas inferências das novas teorias advindas do construtivismo. A autora alerta ainda que as facetas da alfabetização referentes à linguística, fonética e fonologia foram obscurecidas. Além disso, ela (2004) discute o pressuposto de que apenas o contato intenso com material escrito não garante a aquisição da alfabetização.

Nessa perspectiva, um currículo adequado seria aquele que, segundo as teorias vigentes, garantisse a vivência, desde cedo, das crianças com atividades que promovam a reflexão sobre as características do sistema de escrita de forma lúdica em contextos de leitura que privilegiem diferentes textos (BRASIL, 2012a, p. 22). Nesse contexto, o livro literário surge como fundamental para promover essa vivência e a reflexão sobre a escrita. Tal constatação pode ser também confirmada na assertiva sobre a leitura literária encontrada nos PCNs de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental I:

> Para tornar os alunos bons leitores-para desenvolver, muito mais do que a capacidade de ler, o gosto e o compromisso com a leitura -, a escola terá de mobilizá-los internamente, pois aprender a ler (e também ler para aprender) requer esforço. Precisará fazê-los achar que a leitura é algo interessante e desafiador, algo que, conquistado plenamente, dará autonomia e independência. Precisará torná-los confiantes, condição para poderem se desafiar a 'aprender fazendo'. Uma prática de leitura que não desperte e cultive o desejo de ler não é uma prática pedagógica eficiente (BRASIL, 1997, p.43).

A respeito dessa mobilização rumo ao encontro da literatura com o ensino da língua como enfocam as diretrizes curriculares, observa-se que Saraiva (2003), no texto intitulado "A cilada da dissociação entre o ensino da língua e da literatura", apresenta uma reflexão que compactua com essa afirmativa e reforça a necessidade de associar a literatura a esse ensino. Desse modo, a literatura pode contribuir para o conhecimento de mundo do leitor:

> A convergência entre o ensino da língua e o da literatura centraliza-se na relação texto-leitor: se o texto é objeto significante, é o leitor que, por sua atividade, nele constrói a significação. Este posicionamento acentua a natureza processual do texto literário e da leitura: por um lado, a estrutura lacunar do texto exige a participação do leitor; por outro, a leitura a que ele procede é influenciada por seu comportamento linguístico e por suas condições socioculturais. Em decorrência disso, as significações do texto adquirem um caráter mutável e transitório, visto que se expandem em função da atividade do leitor; ele, por sua vez, sofre os efeitos da leitura, pois esse ato cognitivo é não apenas influenciado por sua experiência de mundo, como também a modifica, uma vez que passa a fazer parte dela (SARAIVA, 2003, p.5-6).

Diante do exposto, fica evidenciado que o papel da escola é levar seus alunos ao conhecimento das especificidades do trabalho como o texto literário para que o processo de escolarização possa ocorrer sem que se percam as características, as singularidades e as potencialidades dos usos desses textos quando tomados como prática cultural.

Para Peres e Gonçalves (2013), a concepção de leitura e o trabalho a ser feito com os livros é uma tarefa que não se pode considerar conclusiva, pois há infinitas práticas, conforme pode ser constatado na assertiva abaixo:

> A leitura tomada como prática cultural é dinâmica, nômade e difícil de ser apreendida. O caráter inventivo e criativo da leitura potencializa pontos de conexão que extrapolam a linearidade de possíveis marcadores de protocolos de leitura, do impresso e da escolarização da leitura (PERES e GONÇALVES, 2013, p.62).

Em outras palavras, a leitura de um livro passa por diferentes contextos e alterações até que seja feita sua apropriação. Ou melhor, "O livro se constitui como uma relação que potencializa inúmeras relações; não apenas um objeto de leitura, mas um instrumento da cultura de homens e mulheres. Leitura é interação e fluidez" (GONÇALVES E PERES, 2013, p. 62).

É POSSÍVEL ESCOLARIZAR A LITERATURA SEM DESCARACTERIZÁ-LA? O FAZER PEDAGÓGICO DO PROFESSOR

A relação entre a língua e a literatura, na visão de Saraiva (2006), forma, no Ensino Fundamental, “um binômio de unidade e de harmonia”, o que torna imprescindível estabelecer o lugar ocupado pela literatura nessa etapa do ensino, para que ela possa contribuir para o pleno domínio das competências que envolvem a leitura e a escrita.

Desse modo, o que se pode depreender dessa discussão é que a literatura não pode ser dissociada das práticas de ensino da língua. Historicamente, o estudo da literatura infantil sempre esteve associado a duas perspectivas: o aspecto estético da literatura como arte e o aspecto pedagógico e doutrinário que está na gênese histórica da produção literária direcionada às crianças (ZILBERMAN, 1985). Nesse sentido, faz-se necessário saber (ou descobrir?) a forma adequada de lidar com o processo de escolarização da literatura nos primeiros anos do Ensino Fundamental, para que ela possa ser alicerce da aquisição da língua pelos alfabetizandos.

Se vista como arte, a literatura deve cumprir o seu papel de formar e informar, tornando o leitor crítico e capaz de reconhecer as leituras “como fonte de prazer e sabedoria, que não esgota seu poder de sedução nos estreitos círculos da escola” (LAJOLO, 2000, p.7). Vista sob essa perspectiva, a literatura cumpre um papel social importante no desenvolvimento cultural do indivíduo, colaborando não só para sua inserção no mundo letrado, mas também para seu aprimoramento intelectual. Saraiva (2001) também focaliza tal perspectiva ao dizer que: “cabe à escola mais do que alfabetizar e possibilitar a seus alunos o domínio de um código e, através desse, a convivência com a tradição literária: dela se espera formar o leitor” (SARAIVA, 2001, p.23).

Essa autora afirma ainda a relevância do papel da escola na formação do comportamento do leitor que então deixa de considerar a leitura como “atividade ocasional para integrar-se à vida do sujeito como necessidade imperiosa de que decorrem prazer e conhecimento” (SARAIVA, 2001, p.23).

Se se objetiva formar um leitor proficiente, os estudos evidenciados apontam que a escola precisa buscar uma ação pedagógica que consiga estabelecer o lugar da literatura nas práticas de alfabetização, bem como reconhecer os equívocos que existem na concepção de leitura como mera decodificação. Magda Soares (2001) aponta dois equívocos principais: se vista pela perspectiva que enfoca o aspecto pedagógico, deve-se observar dois importantes usos da literatura infantil pela escola no que concerne ao trabalho do professor, durante o período de alfabetização e os equívocos que daí decorrem.

O equívoco primeiro está na forma como a escola se apropria dessa literatura: “Nesta perspectiva, analisa-se o processo pelo qual a escola toma para si a literatura infantil, escolariza-a, didatiza-a, pedogogiza-a para atender a seus próprios fins faz dela uma literatura escolarizada”. (SOARES, 2001, p.17).

Considerando essa finalidade, a escola usa a literatura como pretexto para ensinar seus conteúdos, muitas vezes, usando fragmentos descaracterizados e descontextualizados dos textos literários para fins como a execução de tarefas escolares que nem sempre colaboram para a formação eficiente do leitor.

O segundo equívoco, apontado por Soares (2011b),consiste em considerar "a produção da literatura infantil para a escola, para os objetivos da escola, para ser consumida na escola, pela clientela escolar busca-se literalizar a escolarização da literatura infantil".

A essa relação entre a escola e a literatura, Lajolo (1997 apud SOARES, 2011) alerta a respeito do "pacto da literatura infantil com a escola". Esse pacto esclarece que, com a democratização do acesso à escola, surge também o apogeu da literatura. A partir de então, produtores e distribuidores de livros passam a produzir uma literatura destinada a atender "necessidades escolares", isto é, produzem livros que incorporam conteúdos escolares com narrativas infantis, os denominados paradidáticos, que não podem ser considerados literários. Por isso, Soares (2011b) avalia que a questão a ser discutida é como fazer a escolarização adequada da literatura; a escolarização que não "deturpa, falsifica ou distorce" os textos literários. Ou seja, a escolarização da literatura que busca o conhecimento das práticas de leitura nas mais diversas situações sociais, que contribuem para a formação de valores "próprios do leitor que se quer formar" (SOARES, 2011b, p.47).

Tudo que foi exposto pretende comprovar que não há como ter escola sem ter escolarização de conhecimentos, saberes, artes e, que o surgimento da escola está indissociavelmente ligado à constituição de "saberes escolares" (SOARES, 2011b). Destarte, torna-se fundamental que os professores, desde o início da escolarização dos alfabetizandos, incorporem em sua prática de formação de leitores, as perspectivas de análise necessárias, ou seja, é preciso que sejam feitas as relações entre o processo de escolarização e o emprego da literatura infantil para a formação do leitor proficiente. Assim, o trabalho com a literatura convida os educadores a repensarem o fazer pedagógico, voltado especificamente para o processo de formação de leitores autônomos e inseridos em uma sociedade cada vez mais letrada.

Uma questão que também se torna essencial no ensino da literatura é o planejamento. Cosson (2009, p. 23) afirma que, ao se refletir sobre o planejamento das atividades envolvendo as práticas docentes que se referem à formação do leitor, "é fundamental que este seja organizado segundo os objetivos da formação do aluno, compreendendo que a literatura tem um papel a cumprir no âmbito escolar"

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das considerações feitas, concluímos que o processo de escolarização da literatura é inevitável. Cosson (2009), Paiva (2003) e Soares (2010) destacam que, por isso, é preciso que a escola busque práticas de leitura que promovam a valorização do espaço dado a essa literatura no contexto escolar, sem descaracterizá-la, e elevá-la ao lugar que deve ser ocupado pela literatura infantil nos anos iniciais: suporte para a aquisição da leitura na alfabetização e para a formação do leitor proficiente.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da linguagem*. São Paulo: HUCITEC, 1990.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica*. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.* 2012a. Disponível m:<http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/ pacto_liveto.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2015

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Parâmetros curriculares nacionais Língua Portuguesa .* Brasília: MEC, SEF, 1997.

CAGLIARI, L. C. *Alfabetização e Linguística*. São Paulo: Scipione, 2009.

COSSON, R. *Letramento literário*: teoria e prática. São Paulo: contexto, 2009.

GOULART, Cecília. *Alfabetização e letramento*: os processos e o lugar da Literatura. In: PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça; CORRÊA, Hércules; VERSIANI, Zélia (Orgs. Literatura Saberes em movimento. Belo Horizonte: Ceale Autentica, 2007.

LAJOLO, M. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. 6. ed. São Paulo: Ática, 2008.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. (Orgs.). *Currículo, cultura e sociedade***.** São Paulo: Cortez, 1994.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Currículo, conhecimento e cultura. In: BEAUCHAM, S. D; NASCIMENTO, A. R. do*. Indagações sobre currículo***.** Brasília. Ministério da Educação Básica, 2007. Disponível em <http:/portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/eEnsfund/indag3.pdf>. Acesso em: 11 mai. 2017.

PAIVA, A. (Org). *Literatura e letramento*: espaços, suportes, interfaces. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2003.

PERES, S. M.; GONÇALVES, A M. Reflexões sobre leitura e livro. In: *Leitura- história e prática.* Goiânia: Cânone editorial,2013, p.62.

SARAIVA, J.A. *A cilada da dissociação entre o estudo da língua e da literatura***.** Novo Hamburgo: Centro Universitário Feevale, 2003.

SOARES, M. I. B. *Alfabetização linguística*: da teoria à prática. Belo Horizonte: Dimensão, 2010.

SOARES, M. *Revista Brasileira de Alfabetização*. 2003. Disponível em: <http:/www.anped.org.br/rbe25/anpedn25 art01> Acesso em: 18 mai. 2017.

______. A escolarização da literatura infantil In: EVANGELISTA, A. M.; BRANDÃO, H. M. B.; MACHADO, M. Z. V. (Orgs.) **A** *escolarização da leitura literária***.** Belo Horizonte: Autentica, 2011. p. 17-43.

______. Soares (2011). Texto publicado no jornal O Tempo, Belo Horizonte, 24/08/1997, suplemento Engenho e Arte.

______. *Periódico do Ceale*,s/d.

______. *Letramento:* um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 13-60.

ZILBERMAN, R. Literatura Infantil para crianças que aprendem a ler. *Cadernos de pesquisa,* Fundação Carlos Chagas, São Paulo, v.52, p. 79-83, fev., 1985.

CONTRIBUIÇÕES DOS JOGOS DIGITAIS PARA UMA EDUCAÇÃO FÍSICA CRÍTICA À LUZ DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Data de aceite: 02/05/2024

Thomas Willian Galgarotto Fumagalli
Graduado em Educação Física pela Universidade Anhanguera de São Paulo (2011)
Licenciado em Pedagogia pelo Centro Universitário Internacional - UNINTER (2020)
Especialista em Educação Infantil pelo Centro Universitário Internacional - UNINTER
Mestrando em Educação Física pelo Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional ProEF, da Universidade Estadual Paulista - Campus de Presidente Prudente - SP.
Professor do Departamento de Filosofia da Faculdade João Paulo II – FAJOPA e professor da Prefeitura Municipal de Araras - SP
http://lattes.cnpq.br/8644211071469229
https://orcid.org/0009-0003-7311-149X

Orion Ferreira Lima
Graduado em Filosofia – licenciatura pela Universidade Estadual Paulista – UNESP
Mestre em Filosofia pela mesma universidade. Doutor Saúde Coletiva e Doutor em Educação pela UNESP
Professor do Departamento de Filosofia da Faculdade João Paulo de Marília SP I
http://lattes.cnpq.br/3902511525545407
https://orcid.org/0009-0003-7311-149X

RESUMO: O presente artigo tem por objetivo refletir a importância das tecnologias digitais de informação no processo ensino-aprendizagem à luz das contribuições da teoria histórico-cultural. De acordo com essa perspectiva, os indivíduos são sujeitos ativos e históricos e constroem seu percurso de aprendizagem a partir de uma leitura crítica do mundo. Ao propor uma releitura da educação física e suas contribuições para a uma educação emancipatória a partir dos marcos legais que norteiam as práticas e saberes desse componente curricular, pretende-se evidenciar a convergência entre a teoria histórico-cultural e os parâmetros curriculares para a educação física, uma vez que suas práticas e saberes se constroem a partir do conceito de cultura corporal. Por fim, destaca-se a importância do jogo de damas digital como instrumento inovador para mobilizar as habilidades corporais, cognitivas, socioafetivas e sociocultural dos estudantes em vista de uma educação crítica e autônoma.

PALAVRAS-CHAVE: Inovação. Jogos Digitais. Cultura Corporal. Interação. Autonomia.

CONTRIBUTIONS OF DIGITAL GAMES TO A CRITICAL PHYSICAL EDUCATION IN LIGHT OF HISTORICAL-CULTURAL THEORY

ABSTRACT: This article aims to reflect the importance of digital information technologies in the teaching-learning process in light of the contributions of historical-cultural theory. According to this perspective, individuals are active and historical subjects and build their learning path based on a critical reading of the world. By proposing a reinterpretation of physical education and its contributions to an emancipatory education based on the legal frameworks that guide the practices and knowledge of this curricular component, the aim is to highlight the convergence between historical-cultural theory and curricular parameters for physical education, since their practices and knowledge are built from the concept of body culture. Finally, the importance of the digital checkers game is highlighted as an innovative instrument to mobilize students' bodily, cognitive, socio-affective and socio-cultural skills in view of a critical and autonomous education.
KEYWORDS: Innovation. Digital Games. Bodily Culture. Interaction. Autonomy.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem por objetivo refletir a importância das tecnologias digitais de informação no processo ensino-aprendizagem à luz das contribuições da teoria histórico-cultural no contexto do componente curricular de educação física. O trabalho será desenvolvido em três secções.

Na primeira secção, pretendemos ressignificar o conceito de ensino-aprendizagem a partir da teoria histórico-cultural. Na segunda secção, trataremos da importância da cultura corporal como prática reflexiva-crítica na educação. Na terceira secção, abordaremos as contribuições dos jogos digitais como tecnologias de informação e comunicação usadas na educação física para o desenvolvimento de habilidades corporais, cognitivas, socioafetivas e socioculturais importantes no processo ensino e aprendizagem.

A crítica à escola tradicional elaborada pela teoria histórico-cultural tem como ponto de partida a noção de sujeito. Para a escola tradicional, o aluno era visto como uma tábula rasa, um receptor de verdades que advinham da autoridade do professor. Nessa concepção, o aluno era concebido como dotado de verdades universais naturais, o que alimentou a crença de que havia alunos que nasciam aptos ou inaptos para aprender.

Contrariamente a essa concepção, a teoria histórico-cultural compreendeu a necessidade de se pensar a centralidade do sujeito no processo de aprender, ao mesmo tempo em que denunciou como ineficaz a escola formalista e conteudista, que concebia o processo de aprender à margem da vida. Em seu lugar, a teoria histórico-cultural considerou a produção do conhecimento como resultado de uma interação ativa entre sujeito e objeto, mediado pela linguagem.

Num segundo momento pretende-se apresentar às contribuições da educação física para o desenvolvimento de uma reflexão crítica do processo ensino-aprendizagem que contemple a realidade social e tornem os exercícios físicos uma expressão da cultura corporal. A educação física, aplicada aos anos iniciais do ensino fundamental, propõe que se desenvolvam a experimentação e a recriação como práticas pedagógicas imprescindíveis para a aprendizagem.

Por fim, iremos apresentar as tecnologias digitais de informação e comunicação, especificamente o jogo de damas digital, como ferramenta que contribui para a promoção de uma postura reflexiva e crítica dos sujeitos.

REPENSANDO O PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM À LUZ DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

O objetivo de todo processo educativo é contribuir para o pleno desenvolvimento da pessoa e a preparação para o exercício da cidadania. Contudo, nem sempre a escola se manteve comprometida com esses ideais. A escola tradicional concebia o aluno como alguém dotado de aptidões naturais universais (Lima, 2014). Ao longo dos anos essa concepção fomentou uma visão meritocrática que resultou na classificação estereotipada entre bons e maus alunos, entre aptos para aprender, enquanto outros seriam inaptos por natureza.

Com o advento da teoria histórico-cultural essa perspectiva foi amplamente criticada, ao mesmo tempo em que se propôs uma nova compreensão dos processos de ensino-aprendizagem. A teoria histórico-cultural denunciou como ineficaz a escola formalista e conteudista em que o processo de aprender transcorria à margem da vida, sendo necessário repensar o paradigma da produção do conhecimento à luz de uma interação ativa entre sujeito e objeto.

No entender de Lima (2014), o papel do educador comprometido com uma abordagem histórico-cultural é de romper os sucessivos círculos de fracasso que por anos fizeram-se presentes no processo ensino-aprendizagem e considerar, como assevera Vygotsky, a necessidade de estimular o desenvolvimento das funções cognitivas superiores dos indivíduos para aprender. Na visão do autor russo a relação entre níveis de desenvolvimento e capacidade de aprendizagem podem ser compreendidos a partir de duas zonas de desenvolvimento: (1) zona de desenvolvimento real, que implica naquilo que o indivíduo pode realizar por si mesmo, de forma autônoma; (2) zona de desenvolvimento proximal, que se refere àquilo no qual o indivíduo não consegue fazer por si mesmo e, portanto, necessita de alguém para poder realizar.

Se para Vygotsky (2007), o desenvolvimento cognitivo depende da interação entre a zonas de desenvolvimento cognitivo, real e proximal que balizam o processo de ensino-aprendizagem, então devemos abandonar o vocabulário fatalista e determinista para compreender os processos de ensino-aprendizagem. Por essa razão, assevera Leontiev (1978) que a criança constrói novas visões de mundo na medida em que muda sua relação com a realidade.

Nesse sentido, a criança em cada estágio do seu desenvolvimento é colocada em confronto com a realidade, a fim de poder superar seus próprios limites e defasagens. Essa superação se dá mediante processos psíquicos na medida em que se ocorre a objetivação. Nas palavras de Leontiev (2010, p. 67):

> Nos casos comuns, a mudança do tipo principal de atividade e a transição da criança de um estágio de desenvolvimento para outro correspondem a uma necessidade interior que está surgindo, e ocorre em conexão com o fato de a criança estar enfrentando a educação com novas tarefas correspondentes as suas potencialidades em mudança e a uma nova percepção.

Seguindo os passos de Leontiev (2010), a escola deve se comprometer com uma educação que valorize a cultura e sua transmissão, construindo processos metodológicos inovadores que possibilitem o florescimento de habilidades corporais, cognitivas, socioafetivas e socioculturais voltadas à autonomia, criatividade, alteridade, empatia e resolução de problemas.

A partir dos pressupostos da teoria histórico-cultural, as práticas pedagógicas devem favorecer aos alunos uma síntese de todos os procedimentos utilizados na mobilização dos conteúdos em íntima relação com a vida e não simplesmente um roteiro estático em que os conteúdos serão desenvolvidos.

A escola deve fazer sentido para a criança, permitindo com que ela encontre nesse espaço de socialização condições para mobilizar suas habilidades corporais e funções cognitivas superiores. Nas palavras de Vygotsky (2001b, p. 484):

> Assim, a aprendizagem é um momento interiormente indispensável e universal no processo de desenvolvimento de peculiaridades não naturais, mas históricas do homem na criança. Toda a aprendizagem é uma fonte de desenvolvimento que suscita para a vida uma série de processos que, sem ela, absolutamente não poderiam surgir.

Desse modo, conceber a aprendizagem do ponto de vista histórico significa considerar a multiplicidade de produções dos indivíduos livres e autônomos que fazem de seus corpos e suas funções cognitivas superiores uma maneira de intervir na realidade. Por essa razão, iremos considerar, na próxima secção, o papel da cultura corporal como forma de intervir no processo de aprendizagem e na tecitura da realidade.

A CULTURA CORPORAL COMO PRÁTICA REFLEXIVO-CRÍTICA NA EDUCAÇÃO FÍSICA

A partir dos pressupostos da teoria histórico-cultural, pretendemos compreender como o conceito de cultura corporal foi sendo incorporado às práticas de educação física, a fim de contribuir para uma reflexão crítica dos processos de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, a educação física como componente curricular oportuniza aos alunos entrar em contato com seu próprio corpo e compreendê-lo em sua totalidade e não apenas submetê-lo ao treinamento meramente técnico. Pensada do ponto de vista da teoria histórico-cultural, a educação física nos permite pensar os indivíduos como protagonistas de uma reflexão crítica acerca do mundo que os cercam e faz com que os exercícios físicos se tornem uma expressão da própria cultura corporal na qual se encontram inseridos.

Por cultura corporal entende-se toda e qualquer forma de produção humana ou atividade que resulte do trabalho e, portanto, que seja construída em determinado momento e sob determinados aspecto social e historicamente marcado.

No entender de Freire (1999), a educação física, no âmbito dos anos iniciais, deve ter seu reconhecimento garantido em face dos demais componentes curriculares, uma vez que por meio dos jogos esportivos, danças e demais brincadeiras, a criança aprende valores de empatia, solidariedade e alteridade.

Para além do inegável benefício à saúde das crianças, proporcionado pelas práticas da atividade física, há um processo rico e extraordinário de descoberta do outro, sua liberdade, limites e compreensão da vitória e da derrota como elementos imprescindíveis para uma convivência social saudável. Por meio do ato de brincar, a criança percebe o mundo e se expande nele, experimentando uma multiplicidade de sensações e apreensões. De acordo com Ayoub (2001), a brincadeira constitui um tipo de linguagem no qual o corpo paulatinamente vai se alfabetizando, tornando a própria experiência corporal propedêutica para o desenvolvimento de atividades cognitivas superiores de aprendizagem.

Apesar dos esforços empreendidos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais em educação física, Kunz (1994) e Rangel-Betti (1997) asseveram que a cultura dos esportes se manteve hegemônica em relação a uma compreensão mais integral da cultura corporal. Nesse sentido, a educação física deixa se ser promotora de uma construção crítica do indivíduo e passa a ser um mero instrumento técnico do treino e não expressão de uma cultura corporal.

No currículo paulista, a educação física é concebida a partir de uma perspectiva cultural, ou seja, os indivíduos são compreendidos como inseridos em diversas realidades culturais, nos quais corpo, movimento e intencionalidade são indissociáveis. (SÃO PAULO, 2019). Para além das experiências corporais, há uma valorização dos aspectos vivenciais onde os sujeitos podem encontrar um sentido para suas ações em relação às suas experiências intervindo e construindo ao mesmo tempo a realidade.

A educação física, sob a égide desse currículo, procura compreender os estudantes como sujeitos históricos, cujas habilidades e identidades são validadas por uma visão crítica do mundo, e sua dimensão corporal é integrada com demais dimensões cognitivas e socioemocionais. Nesse contexto, a educação física aplicada aos anos iniciais do ensino fundamental propõe que se desenvolvam a experimentação e a recriação como práticas pedagógicas imprescindíveis para a aprendizagem. É fundamental ressaltar que nessa fase da escolarização as crianças devem ter resguardados seus direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. (SÃO PAULO, 2019).

Além disso, as práticas da cultura corporal, nos anos iniciais do ensino fundamental, aprofundam e aprimoram dimensões cognitivas superiores que faz com que a criança desenvolva sua própria autonomia intelectual e aprenda a vivenciar as regras de convivência social. Desse modo, pretendemos na próxima secção, responder a seguinte questão: em que medida os jogos digitais poderiam contribuir para fomentar uma cultura corporal que interviesse na realidade de forma crítica?

CULTURA CORPORAL E JOGOS DIGITAIS: TENTATIVAS DE TRANSFORMAÇÃO

Afortunadamente, o currículo paulista considera importante o papel das tecnologias de informação e comunicação na construção de uma postura ética, crítica, reflexiva e responsável. (SÃO PAULO, 2019). No cotidiano da vida escolar, esses valores são traduzidos por meio do desenvolvimento de habilidades que contemplem à resolução de problemas e o estímulo a uma visão crítica do mundo.

Com o advento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)[1], pretendeu-se repensar o percurso formativo de toda a educação básica a partir de premissas inovadoras. (BRASIL, 2018). Nessa perspectiva, a ênfase recai sobre as competências e habilidades ao invés dos conteúdos.

Dentre as dez competências gerais previstas na Base Nacional Comum Curricular, para fins desse trabalho, destaca-se a de número cinco, segundo a qual procura compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais, incluindo as escolares, para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2018).

Como podemos observar, a cultura digital tem influenciado significativamente a sociedade contemporânea, uma vez que há um avanço no uso das tecnologias não somente no cotidiano, mas também no contexto escolar, graças ao fácil acesso aos instrumentos tecnológicos (computadores, tablets, telefones celulares, redes sociais, entre outros).

1. Base Nacional Comum Curricular. Disponível em http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#introducao

Desse modo, a educação não pode estar à margem do progresso tecnológico, mas ela mesma é afetada por sua intrépida velocidade. A educação deve acompanhar esse cenário estabelecendo uma conexão com as novas tecnologias e capacitando os estudantes para enfrentarem os desafios do mundo digital. Para isso, é essencial que a educação elabore uma compreensão significativa desses conceitos e faça uso responsável dessas tecnologias. Contudo, é fundamental destacar que a utilização das tecnologias no contexto escolar deve se dar de forma crítica e reflexiva, por meio de uma postura ética que considere os seus impactos na vida pessoal e coletiva.

Considerando esses aspectos, não há como dissociar a educação das tecnologias, pois estas estão fortemente arraigadas em nossa sociedade. De forma alguma pretendemos que os estudantes se desliguem delas no processo educacional, pelo contrário, acreditamos que o uso das tecnologias pode contribuir para o aprimoramento da aprendizagem, sem, contudo, considerá-las como salvadoras das imensas defasagens em que a educação brasileira se encontra.

No contexto da educação física, é de fundamental importância aliar as tecnologias digitais no processo de aprendizagem, usando de diferentes instrumentos tecnológicos, como aplicativos, dispositivos de monitoramento e jogos interativos, que podem enriquecer as experiências dos estudantes, proporcionando novas formas de engajamento e estimulando o desenvolvimento de habilidades motoras, cognitivas e socioemocionais.

Como podemos observar, tanto o Currículo Paulista quanto a BNCC privilegiam em suas competências o uso de tecnologias digitais de informação e comunicação como formas de contribuir para o êxito dos processos de aprendizagem, além de permitir uma melhor interação entre as pessoas. Desse modo, as tecnologias digitais se colocam como boas candidatas para aprimorar o processo ensino-aprendizagem.

No entanto, antes de tratarmos da ideia de jogos digitais, seria importante considerarmos a importância do jogo no contexto cultural do homem. No entender de Huizinga (2005, p. 33):

> O jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da "vida quotidiana".

Como podemos observar, o jogo, em si mesmo, traz elementos técnicos e afetivos, uma vez que o próprio ato de jogar afeta os participantes, dando-lhes a sensação de que podem sobressair da experiência cotidiana da vida.

Para Scaglia e Reverdito (2009), o jogo tem o potencial de provocar tensão e imprevisibilidade, pois na dinâmica de jogar, se entrecruzam elementos de alternância, sucessão e associações, o que muito se assemelha às necessidades de um ambiente de aprendizagem em que o aluno deve sair de sua zona de conforto e vivenciar novas

apreensões. Na perspectiva da escola histórico-cultural, o aluno se torna protagonista da sua aprendizagem quando interage com a realidade de forma dinâmica e dialética.

Se os jogos clássicos permitem o desenvolvimento de atividades motoras, cognitivas e socioafetivas, pela aquisição de suas regras, elaboração de pensamento estratégico, ambiente de tensão, imprevisibilidade e interação com os demais jogadores, então, como seriam desenvolvidas essas atividades no contexto dos jogos digitais? Seriam os jogos digitais instrumentos eficazes na promoção do desenvolvimento integral da criança?

Quando nos referimos aos jogos digitais e sua relação com a educação é importante destacar que as crianças de nosso tempo os reconhecem desde cedo, uma vez que elas nasceram com a tecnologia. Na esteira de Prensky (2021, p. 58), essas crianças têm as seguintes características:

> [...] elas pensam e processam informações de uma maneira diferente da que nós, seus antecessores (que crescemos em um mundo bem mais analógico), utilizamos. Essas diferenças vão mais longe e mais fundo do que a maioria dos pais e educadores conseguem perceber, provavelmente afetando a organização dos cérebros das crianças.

Segundo Prensky (2021), o fato de as crianças serem nativos digitais implica não somente que elas dominam a tecnologia e não sentem nenhum estranhamento no uso dela no seu cotidiano, mas pensam e aprendem como nativos digitais, ou seja, têm uma expectativa do processo de aprendizagem baseada na rapidez das respostas, na fluidez dos conteúdos e supervalorizam a interatividade, o que corrobora determinadas dificuldades em desenvolver atividades solitárias.

As tecnologias digitais não só estão presentes no cotidiano dos alunos, mas principalmente influenciam no processo de aprendizagem, que por sua própria constituição exige a interação. Na esteira de Vygotsky (2007), a aprendizagem dos sujeitos acontece por meio da interação com os demais sujeitos históricos, mediados pela linguagem, num contexto sociocultural delimitado. Nesse sentido, os signos digitais permitem uma forma diferenciada de aprender e construir o conhecimento, numa lógica segundo a qual a informação é processada de forma rápida e concisa.

No contexto da aprendizagem, na esteira de Prensky (2021), os jogos digitais possibilitam com que os alunos expressem melhor seus afetos e elaborem determinado sentimentos que são importantes para uma convivência social saudável, como por exemplo, alegria, satisfação, tristeza, decepção e frustração.

Na visão de Prensky (2021), a aprendizagem contextualizada ocorre em um ambiente semelhante ou idêntico àquele em que o conhecimento será aplicado no futuro. Os defensores dessa abordagem argumentam que os estudantes se beneficiam não apenas do material de aprendizagem ensinado, mas também da cultura presente nesse ambiente, incluindo o vocabulário utilizado e os comportamentos associados ao local. Jogos, em particular, têm sido reconhecidos como criadores de ambientes altamente realistas e imersivos que favorecem a aprendizagem contextualizada.

Desse modo, a arte de criar uma aprendizagem baseada em jogos digitais envolve a integração das partes do jogo e da aprendizagem de forma que o resultado seja um jogo divertido que cumpra a missão de ensinar algo novo.

No que tange ao presente trabalho iremos nos focar no jogo de damas digital para investigar suas contribuições nas atividades motoras, cognitivas e socioafetivas da criança. O jogo de damas é um tipo de jogo muito conhecido por boa parte das pessoas. Esse jogo tem acompanhado diversas gerações e tem despertado a ludicidade e a atenção dos seus jogadores. Contudo, para além do inegável valor cultural e histórico, o jogo de damas, sobretudo no seu formato digital, muito tem contribuído para a aprendizagem.

Do ponto de vista motivacional, as crianças apreciam o jogo de damas por ele constituir uma distração saudável e prazeroso, além de possuir regras bem claras e de fácil apreensão, diferentemente do xadrez.

Por se tratar de um jogo estratégico, a partir da apreensão das regras, as crianças precisam desenvolver uma atenção tanto em relação a sua própria jogada quanto do seu adversário, além de estruturar seu raciocínio em prol de realizar uma análise global do jogo, a fim de estabelecer uma estratégia mais exitoso. No caso do jogo de damas digital, as regras são predeterminadas na plataforma, de modo que elementos viciosos são afastados, como por exemplo, a dúvida se um dos jogadores tocou ou não na peça e, nesse caso, estaria obrigado a movê-la.

O jogo de damas muito contribui para o desenvolvimento da memória, pois por meio de uma apurada observação das jogadas, pode-se conservar na mente a jogada mais interessante e resgatá-la no momento oportuno. Vale destacar que essas atividades cognitivas são indissociáveis da atividade motora no processo de aprendizagem. Ao pensar qual seria a melhor peça a ser movida no tabuleiro, a criança desenvolve coordenação, além de desenvolver a noção de espacialidade a partir do plano do tabuleiro digital.

Além disso, o jogo de damas digital permite um melhor controle das emoções, além de aprimorar as relações interpessoais. Como bem recorda Vygotsky (2010), a relação com o outro é fundante da própria identidade. Em outras palavras, a alteridade se constrói na medida em que, a existência do eu só se torna possível se existir o outro, que mediante a linguagem, constitui o nós, em relação com o mundo.

No contexto da educação física em que se valoriza a cultura corporal, o jogo de damas digital contribui para combater o individualismo e isolacionismo oriundos de estereótipos e preconceitos relativos ao gênero, sexo, raça, condição social, econômica, como também ao próprio desempenho corporal, permitindo assim com que práticas segregadoras sejam combatidas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final desse percurso podemos considerar que um dos aspectos fundamentais da educação física é oportunizar aos alunos a experiência de entrar em contato com seu próprio corpo e de compreendê-lo como interagindo com demais corpos historicamente situados, sem reduzir suas potencialidades a meros movimentos técnicos.

As contribuições da teoria histórico-cultural para educação física se revelam promissoras, na medida em que compreende os indivíduos inseridos num contexto social e histórico que faz com que seus exercícios físicos expressem uma cultura corporal capaz de contemplar as diversas realidades culturais, nas quais corpo, movimento e intencionalidade são indissociáveis. Isso significa que os aspectos vivenciais dos sujeitos historicamente compartilhados tecem a realidade ao mesmo tempo que intervém sobre ele para constantemente transformá-lo.

A atividade educativa constitui por excelência o momento em que o aluno se apropria de todo legado cultural produzido pelos demais seres humanos. As artes, incluindo a música, a pintura, a escultura, a produção literária, a expressão corporal como fruto da cultura corporal, a filosofia, as ciências são instrumentos de mediação na formação de uma consciência crítica e autônoma do sujeito e atestam a favor do caráter eminentemente histórico e social da educação.

Uma das contribuições mais significativas da educação emancipadora é a superação da barbárie e a vitória da civilização. Contudo, a construção de uma educação emancipadora depende do nível de comprometimento dos indivíduos, no sentido de superar suas tendências tradicionais e reducionistas e considerar os aspectos dialéticos envolvidos no processo educativo.

No bojo do desenvolvimento cultural, destacam-se as tecnologias digitais de comunicação que muito contribuem para o avanço do processo ensino-aprendizagem, desde que o indivíduo não se aliene da realidade. Acreditamos que o jogo de damas digital contribui para que o indivíduo construa uma compreensão crítica da realidade, uma vez que são mobilizadas categorias superiores do desenvolvimento como pensamento estratégico, empatia, alteridade, controle dos sentimentos de hostilidade, concentração e atenção.

Nos passos de uma abordagem teórico-cultural, podemos dizer que o jogo de damas digital oportuniza o encontro com o outro numa relação social mediada pela linguagem tecnológica, cujos signos expressam a cultura digital de nosso tempo.

É importante destacar que as tecnologias digitais não são salvadoras das imensas defasagens e dificuldades que existem na seara educacional brasileira, mas constituem elementos fecundos de transformação. Os indivíduos que participam da vida escolar são nativos digitais e as tecnologias fazem parte do seu cotidiano e expressam o que eles pensam acerca dele.

Por um outro lado, acreditamos que as tecnologias digitais devem contribuir com uma perspectiva educacional crítica, em que o conhecimento se construa a partir dos sujeitos historicamente situados. Nesse contexto, as tecnologias digitais só farão sentido para a educação se a escola ampliar sua percepção acerca do mundo e compreender seu papel transformador e colaborativo no progresso civilizatório.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: Educação física / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.96p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999. MATTAR, J. Games em educação: como os nativos digitais aprendem. São Paulo: Pearson Prentice Hall,2010.

HUIZINGA, Johan. ***Homo Ludens***: O jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 2005

KISHIMOTO, T. M. **Jogos, brinquedos, brincadeiras e educação**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

KUNZ, E. **Educação Física e mudanças**. Ijuí: UNIJUÍ, 1991.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa / Portugal: Horizonte universitário, 1978a.

LIMA, Lucinete Marques. Humanização e atividade escolar na teoria histórico-cultural. In: **cad. Pes. São Luis**, v. 21, número 1, jan/abr, 2014.

PRENSKY, M. **Nativos digitais, imigrantes digitais**. 2001. Disponível em: https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20 Acesso em: 04 de junho de 2023.

PRENSKY, M. **A aprendizagem baseada em jogos digitais**. São Paulo: SENAC, 2021.

RANGEL-BETTI, I.C.; MIZUKAMI, M.G.N. **História de vida**: trajetória de uma professora de Educação Física. Motriz, v.3, n.2, p. 108-115, 1997.

REVERDITO, R. S.; SCAGLIA, A. J. **Pedagogía do esporte**: jogos coletivos de invasão. São Paulo: Editora Phorte, 2009.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. **Coordenadoria Pedagógica Currículo Paulista** / organização, Secretaria da Educação, Coordenadoria Pedagógica; União dos Dirigentes Municipais de Educação do Estado de São Paulo - UNDIME. São Paulo: SEDUC, 2019.

VIOTTO FILHO, Irineu A. Tuim. Psicologia Histórico-Cultural: contribuições para a ação do educador numa escola em transformação. In: **Educere et Educare. Revista de Educação**, vol. 2, número 3, jan/jun. 2007, p.49-68.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991b.

VYGOTSKY. **Obras Escolhidas** – tomo II. Visor editora: Madri, 1993.

VIGOTISKII, L.S; LURIA, A.R; LEONTIEV, A.N. Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem. Tradução de Maria da Pena Villalobos. São Paulo: ícone, 2010. (Coleção Educação Crítica)

CONTROVÉRSIAS NA TRANSFORMAÇÃO DE UM PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO: UM ESTUDO À LUZ DA TEORIA ATOR-REDE

Data de aceite: 02/05/2024

Jayme Marrone Júnior
https://orcid.org/0000-0001-5773-0598
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná, Brasil

RESUMO: A investigação, cujos resultados trazemos neste artigo, buscou analisar a transformação de um Projeto Pedagógico de Curso (PPC), da versão de 2014 para a versão de 2018, do Ensino Médio Integrado, pertencentes a um campus do Instituto Federal do Paraná, Brasil. O objetivo da pesquisa foi o de compreender, a partir da concepção da Teoria Ator-Rede, os aspectos socioeducacionais que influenciaram essa transformação. Tal Teoria foi assumida como referencial teórico e metodológico e possibilitou observar o social como resultado da relação entre humanos e não humanos (actantes) e como as controvérsias aconteciam em torno de um não humano, o PPC. Por meio dos procedimentos indicados pela Análise de Conteúdo, utilizamos fragmentos de atas, entrevistas e relatórios para evidenciar controvérsias que foram assim categorizadas: metodologia; capacitação; autonomia; avaliação; e a formação das redes de actantes com relação às quais nos dedicamos a observar alguns elementos: governo federal; estudante; proposta pedagógica; professor. O resultado foi apresentado na forma de um relato documentado que mostra o percurso do PPC2014 ao PPC2018, e que nos levou a concluir que a existência de um actante só é possível em sua rede suporte. No caso analisado, o PPC2014 não se consolidou porque não encontrou uma rede que o sustentasse e, portanto, o PPC2018 foi o resultado da rede disponível naquele contexto. Fato que nos conduziu a considerar que quanto mais peculiares forem os Projetos Pedagógicos de Curso, mais específicos serão os constituintes de sua rede suporte.

PALAVRAS-CHAVE: Teoria ator-rede; Projeto pedagógico de curso; Ensino médio integrado; Controvérsias; Ensino.

CONTROVERSIES IN THE TRANSFORMATION OF A PEDAGOGICAL COURSE PROJECT: A STUDY IN THE LIGHT OF THE ACTOR-NETWORK THEORY

ABSTRACT: The investigation whose results we bring in this article sought to analyze the transformation of a Pedagogical Course Project, from the 2014 version to the 2018 version, of a Integrated High School, belonged to a campus of the Federal Institute of Paraná, Brazil. The aim of the research was to understand, from the conception of the Actor-Network Theory, the socio-educational aspects that influenced this transformation. Such Theory was assumed as a theoretical and methodological reference and made it possible to observe the social as a result of the relationship between humans and non-humans (actants) and how the controversies happened around a non-human, the PPC. Through the procedures indicated by the Content Analysis, we used fragments of protocols, interviews and reports to highlight controversies that were categorized as follows: methodology; training; autonomy; evaluation, and the formation of networks of actors in relation to which we dedicate ourselves to observe some elements: federal government; student; pedagogical proposal; teacher. The result was presented in the form of a documented report that shows the path from PPC2014 to PPC2018 and that led us to conclude that the existence of an actor is only possible in its support network. In the case analyzed, PPC2014 was not consolidated because it did not find a network to support it and, therefore, PPC2018 was the result of the network available in that context. A fact that led us to consider that the more peculiar the Pedagogical Course Projects are, the more specific the constituents of its support network will be.

KEYWORDS: Actor-network theory; Pedagogical course project; Integrated high school; Controversies; Teaching.

INTRODUÇÃO

A educação tecnológica e profissionalizante no Brasil tem sido discutida, desde o início dos anos 2000, no âmbito da superação dicotômica entre a formação técnica e a formação cidadã do trabalhador. Em Zatti (2012, p.5) vemos essa preocupação.

> *[...] os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs) são criados nesse contexto como uma proposta que visa superar um histórico de educação dual e tecnicista por meio da implantação de uma educação emancipatória.*

Especificamente, em relação à instituição onde realizamos a pesquisa, o autor aponta o desafio de promover a formação integral do cidadão como uma inovação educacional.

> *Desse modo, a grande inovação da proposta de educação profissional e tecnológica dos Institutos Federais de Educação é buscar implantar uma educação emancipatória (Zatti, 2016, p.5).*

> *[...] a educação técnico-científica emancipatória, em linhas gerais, é aquela que supera a tecnocracia e é capaz de integrar capacitação técnica e formação humana na perspectiva de uma racionalidade que está fundada na intersubjetividade (Zatti, 2012, p.131).*

O currículo em uma perspectiva emancipadora também deve apresentar certos atributos.

> *[...] o currículo, numa perspectiva emancipadora deve ser construído de maneira planejada e articulada, com participação social, valorizando a diversidade cultural e conhecimento sócio-histórico, construído na formulação de uma matriz curricular direcionada para uma formação completa do estudante (Oliveira, Batista & Almeida, 2020, p.4).*

Entendemos que a educação tecnológica emancipatória não se limita apenas à capacitação técnica, mas contempla uma formação abrangente que integra o conhecimento técnico-científico com a compreensão do mundo da vida diante de suas múltiplas dimensões. Encontramos em Quintal (2011) um argumento importante que relaciona a educação emancipatória com a resistência à formação técnica como estratégia de produzir única e exclusivamente mão de obra especializada para o mercado de trabalho.

> *Uma educação emancipatória tem como função fortalecer a resistência, a autonomia. Isso se dá pela experiência formativa, pela educação que desbarbariza, pela constituição da acionalidade não instrumental. Pela ênfase na antítese, nos contrários, na negatividade como afirmação da superação da tese dominadora (Quintal, 2011, p.130).*

O desafio de implementar a execução de uma proposta de curso, que se alinhasse com os atributos da educação tecnológica emancipatória, foi aceito por um grupo de pessoas que compunham um campus do Instituto Federal criado a partir dessa concepção e que tinha, dentre outras normativas, as Diretrizes dos Institutos Federais que respaldavam legalmente tal iniciativa.

> *Os Institutos Federais reservam aos protagonistas do processo educativo, além do incontestável papel de lidar com o conhecimento científico-tecnológico, uma práxis que revela os lugares ocupados pelo indivíduo no tecido social, que traz à tona as diferentes concepções ideológicas e assegura aos sujeitos as condições de interpretar essa sociedade e exercer sua cidadania (Brasil, 2010, p.18).*

Desta forma, o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) foi elaborado para contemplar a efetiva execução de um trabalho concebido ideologicamente por vários autores da literatura da área da educação e fundamentado legalmente em suas Diretrizes. No entanto, o próprio documento que trata das diretrizes institucionais, ao promover o desafio de utilizar a educação profissional como instrumento de reestruturação do social, reconhece a incompatibilidade da proposta com o conservadorismo das comunidades, mas não oferece estratégias de persuasão das mesmas sobre a conscientização da necessidade de mudanças.

> *Trata-se de um projeto progressista que entende a educação como compromisso de transformação e de enriquecimento de conhecimentos objetivos capazes de modificar a vida social e de atribuir-lhe maior sentido e alcance no conjunto da experiência humana, proposta incompatível com uma visão conservadora de sociedade. Trata-se, portanto, de uma estratégia de ação política e de transformação social (Brasil, 2010, p.18).*

Nesse sentido, a pesquisa que idealizamos oferece a possibilidade de registrar o processo de implantação da proposta com elementos que poderão servir de reflexão para outras iniciativas. A motivação da investigação surgiu da vivência do pesquisador inserido na rotina de implantação desta proposta, doravante chamada de PPC2014[1], no Ensino Médio Integrado, durante os anos de 2015 a 2018.

O espaço empírico em que as relações sociais foram observadas estava assim constituído: um município de pequeno porte do estado do Paraná, que possuía na ocasião cerca de 26.000 habitantes; um campus do Instituto Federal, recentemente construído; professores, que em sua maioria tinham contratos recentes; estudantes oriundos de escolas locais.

A possibilidade de oferecer a formação integral ao cidadão encontra, na criação dos Institutos Federais de Educação, uma estratégia que viabiliza esse movimento. No entanto, mesmo tendo no início do processo os pressupostos favoráveis à sua implantação, desde o apoio institucional até o acolhimento da comunidade, o PPC2014 sofreu um processo de abandono até se transformar em outro documento, o PPC2018, com outras caracteristicas, que não as iniciais.

Durante esse período (de transformação), os envolvidos formaram grupos e agiram criando redes socioeducacionais que contribuíram por meio de suas controvérsias para que o resultado final fosse o abandono da proposta que, de acordo com os documentos analisados, provocaria uma transformação social em que a dominação elitista daria lugar a uma concepção de cidadão trabalhador. De acordo com o PPC2014, temos:

> *Nosso projeto se recusa a formar um consumidor em lugar de um cidadão consciente; nosso projeto repudia a perversa lógica do capital, a que substituímos pelo bem-estar social; recusa a formação tecnicista a serviço da exploração capitalista, mas quer formar um trabalhador agente no mundo social do trabalho; não quer formar o empreendedor do individualismo neoliberal, mas aquele adornado da dimensão da economia solidária e do cooperativismo; não quer inclusão sem emancipação, e quer, por isso, coibir toda forma de preconceito gerador de violências físicas ou simbólicas, de intolerâncias étnicas, estéticas, sociais, espirituais, sexuais; ao contrário, quer educar para o pacifismo, o humanismo, a solidariedade e a igualdade (IFPR, 2014[2], p.26).*

Como a constituição destas redes socioeducacionais envolve o agenciamento de humanos e objetos, como é o caso de documentos como o PPC, em termos analíticos, buscamos um referencial que permitisse observar essas conexões sem ter que atribuir ao humano o protagonismo da ação efetiva frente à passividade dos objetos.

1. Durante o desenvolvimento da investigação tivemos contato com duas versões do mesmo documento denominado PPC. O PPC2014, pautado em uma proposta pedagógica que remete à Pedagogia por Projetos, e o PPC2018, criado para atender à demanda da comunidade local e à maioria dos professores, cujas características acenavam para uma estrutura com disciplinas (ao invés de projetos) e turmas seriadas.
2. Citações que pertencem ao PPC2014.

Encontramos na Teoria Ator-Rede a possibilidade de envolver tais objetos nas relações sociais, já que a mesma admite a existência de híbridos (humanos e não humanos) que simetricamente formam o conceito de actantes. Segundo Greimas e Courtés (2020), actantes são os seres ou as coisas que, a um título qualquer e de um modo qualquer, ainda a título de meros figurantes e da maneira mais passiva possível, participam do processo. O termo foi apropriado a partir dos anos 70 (do século passado), pelos sociólogos Michel Callon, John Law e Bruno Latour na criação da Teoria Ator-Rede (ANT[3]) que se constituiu, no momento da pesquisa, na estratégia para compreender as nuances dos arranjos sociais que envolveram o processo de implantação da proposta.

> *Este é um argumento radical porque ele diz que essas redes são compostas não apenas por pessoas, mas também por máquinas, animais, textos, dinheiro, arquiteturas – enfim, quaisquer materiais. Portanto, o argumento é que o que compõe o social não é simplesmente humano. O social é composto por todos esses materiais também. Na verdade, o argumento é que nós não teríamos uma sociedade, de modo algum, se não fosse pela heterogeneidade das redes do social. Portanto, nesta visão, a tarefa da sociologia é caracterizar estas redes em sua heterogeneidade, e explorar como é que elas são ordenadas, segundo padrões para gerar efeitos tais como organizações, desigualdades e poder (Law, 1992, p.3).*

O objetivo da pesquisa foi o de compreender, a partir da concepção da Teoria Ator-Rede, os aspectos socioeducacionais que influenciaram a transformação do PPC2014 no PPC2018. Para isso procuramos evidenciar algumas controvérsias e caracterizar a formação das redes de actantes que sustentassem tais propostas.

A seguir, inserimos de forma resumida alguns detalhes do Projeto Pedagógico de Curso (PPC) e um pouco sobre a rotina pedagógica na perspectiva do PPC2014 e do PPC2018.

O PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO (PPC) E A ROTINA IDEALIZADA

Os dados da pesquisa estão vinculados, principalmente, a um documento chamado Projeto Pedagógico de Curso (PPC). Nele concentram-se a concepção do curso, os fundamentos da gestão acadêmica, pedagógica e administrativa, os princípios educacionais de todas as ações a serem adotadas na condução do processo de ensino e de aprendizagem, estabelecidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais. O PPC deve contemplar, além dos objetivos gerais do curso e a carga horária das atividades didáticas, a proposta pedagógica que define as estratégias e os recursos que serão utilizados na rotina dos integrantes do curso.

3. Em referência à aplicação do próprio Latour (2012), utilizaremos a sigla em inglês ANT, Actor-Network Theory que, de acordo com o autor, descreve melhor o espírito da teoria proposta. O termo em alguns autores é substituído por sua tradução TAR, Teoria Ator-Rede.

Como já indicado, nossa intenção foi a de analisar a transformação do PPC2014 no PPC2018, sabendo que o primeiro conferia ao ensino profissionalizante a oportunidade de formar sujeitos preparados para o mercado social do trabalho e, em síntese, promoveria a formação integral do cidadão, garantindo que os saberes técnicos seriam trabalhados em conjunto com a formação humanística.

A escola começou a funcionar em julho do ano de 2015 sob esta perspectiva, e o ingresso dos estudantes foi realizado por meio de um sorteio público. Em suma, como já indicado, o PPC2014 pautava-se na Pedagogia por Projetos, que não exigia a seriação dos estudantes ingressantes, ou seja, calouros e veteranos poderiam propor juntos os projetos que gostariam de trabalhar e agrupavam-se, para esse desenvolvimento, em equipes de três ou mais estudantes. Após a concepção e escrita dos projetos, a rotina indicava a escolha dos professores que participariam das intervenções no período da manhã. Não havia aulas com horário predeterminado, muito menos 'sinal', isto é, delimitação por meio de uma sirene que indicasse o início ou o fim de alguma atividade. Fato que possibilitava que em um mesmo ambiente (que poderia ou não ser uma sala de aula) coexistissem dois ou três grupos de projetos, trabalhando com três ou quatro professores ao mesmo tempo.

Após estudar um determinado assunto com um ou mais professores, o grupo criava um portifólio do que tinha aprendido e usava 'uma espécie de guia de saberes', no qual assinalavam o assunto e o nível de aprofundamento (trabalhado, aprofundado e consolidado), cujo preenchimento era auxiliado por um professor tutor (responsável por certo número de estudantes). Ao término de cada semana havia um momento em que toda escola (estudantes e professores) reunia-se para que os conhecimentos discutidos em cada projeto pudessem ser socializados com todos. Havia também um momento em que os estudantes reuniam-se em assembleia dirigida por uma 'república de estudantes', em que assuntos gerais eram discutidos com todos, inclusive com a gestão do campus.

O processo avaliativo não contemplava provas, mas outras ferramentas normalmente associadas à autonomia do estudante em relação ao conteúdo, a si mesmo e ao grupo de estudantes que compunham o projeto. Não havia unidades curriculares como Física, Sociologia ou Geografia, no entanto, os professores podiam oferecer oficinas específicas no período da tarde, em que assuntos relacionados à sua área de formação eram discutidos. Essas oficinas não eram obrigatórias, mas sugeridas normalmente pelo professor tutor. Caso o estudante não quisesse participar das oficinas ofertadas, ele ficava em salas ambiente organizadas por área de conhecimento: Ciências da Natureza; Linguagens; Ciências Humanas; Matemática; Informática. Para finalizar o processo avaliativo, o corpo docente reunia-se e conversava sobre cada estudante atribuindo-lhe um conceito único.

Quanto ao PPC2018, ele distancia-se da Pedagogia por Projetos, restringindo tal metodologia a uma única disciplina, no fim do quarto ano; estrutura-se por meio da fragmentação disciplinar com unidades curriculares ministradas em sala de aula; inclui horários de aula; grade de disciplinas; estudantes organizados por série de acordo com o ano de ingresso; provas mensais e bimestrais; conceitos avaliativos por disciplinas; proposta de recuperação paralela ao desenvolvimento das disciplinas; provas classificatórias para o ingresso na instituição.

Na próxima seção, trazemos algumas de nossas compreensões sobre a Teoria Ator-Rede e o que dela nos apropriamos para o desenvolvimento desta investigação.

REFERENCIAL TEÓRICO E METODOLÓGICO: ALGUNS ESCLARECIMENTOS

Na tentativa de alcançar nosso objetivo, ou seja, compreender os aspectos socioeducacionais que influenciaram a transformação do PPC2014 no PPC2018, nós nos inspiramos na Teoria Ator-Rede, também conhecida como Sociologia das Associações, a fim de observar a mobilidade das relações entre seres e coisas, em que humano e não humano agem sem que um tenha privilégio sobre o outro. A consideração do não humano, no caso estudado por nós, justifica-se pelo fato de que em todo momento estabelecemos relações influenciando e sendo influenciados por celulares, documentos (entre eles o PPC), computadores, *Internet*, instituições. A presente investigação seguiu (de um modo geral) os pressupostos de uma pesquisa qualitativa (Flick, 2009).

De acordo com a ANT, o conhecimento não é o resultado de um protocolo executado a partir de uma metodologia científica, mas se constitui como um produto social (Law, 1992). Latour (1994), um dos representantes da Sociologia das Associações, contrapõe a ideia da sociologia 'tradicional', que indica que apenas os vínculos sociais são responsáveis pela constituição do social. Na maioria das situações em que existe a necessidade de conhecer os elementos que constituem um coletivo e que de certa forma se apresentam de maneira homogênea, a forma clássica de entender o social consegue atingir seu objetivo. No entanto, quando a pluralidade dos dados e as entidades se multiplicam, tornando nebulosa a compreensão dos mesmos, a sociologia do social não sustenta o mapeamento dos atores nem muito menos consegue descrever a formação de novas associações. Por isso, o próprio conceito de social é questionado pelos criadores da ANT.

Para Latour (1994), a interdependência entre objetos que interagem com humanos e vice-versa descaracteriza o conceito de sociedade a partir de elementos puros, humanos e objetos separados e tratados independente um do outro. Ainda em Latour (1994) temos:

> *Como Michel Serres, chamou estes híbridos de quase-objetos, porque não ocupam nem a posição de objetos que a constituição prevê para eles, nem a de sujeitos, e porque é impossível encurralar todos eles na posição mediana que os tornaria uma simples mistura de coisa natural e símbolo social (Latour, 1994, p.54).*

Para a ANT, a constituição do social a partir da criação de híbridos (objetos e quase-objetos) revela a complexidade oculta das relações ao reconhecer tais elementos formando redes de associações, ou melhor, formando atores-rede.

Admitindo o levantamento de dados a partir de não humanos (propostas pedagógicas, diretrizes, instituições) que promovem uma performance em conjunto com pessoas criando um cenário 'complexo', acreditamos que a Sociologia das Associações oferece uma estratégia de análise do agregado social, justamente porque dispõe de uma abordagem que não tem a pretensão de apresentar respostas quanto à origem dos coletivos, das ações ou dos processos que envolvem os fatos, mas uma descrição dos mesmos.

Desta forma, considerando o conhecimento como produto social, o que difere a ANT da sociologia 'tradicional' talvez seja a amplitude do que se compreende como coletivo social, ou seja, pessoas, objetos, máquinas, instrumentos, documentos, organizações são efeitos produzidos por redes heterogêneas no sentido de que sua constituição envolve humanos e não humanos.

Ao retirar do humano o protagonismo das relações sociais a ANT minimiza a tensão da ordem social, pois distribui as ações entre humanos e não humanos, denominados actantes, sem o privilégio de um em detrimento do outro. Assim, sua função restringe-se em mostrar como as redes constituídas por esses actantes formam-se e dissolvem-se a cada momento, o que nos leva à ideia de movimento, ou melhor, de dinâmica das redes.

Talvez a principal contribuição da ANT seja oferecer uma teoria do social que permita entender esse movimento sem priorizar os humanos como centro da intencionalidade das ações. Assim, o foco analítico da ANT está mais direcionado em mostrar como as coisas atuam do que explicar seus significados ou os motivos de suas ações.

O social, na perspectiva 'atorrediana', precisa ser entendido como uma rede heterogênea de humanos e não humanos, em um movimento de associações, cujo tratamento deve partir do que Callon (1986) chama de Princípio de Simetria Generalizada:

> *O antropólogo deve estar situado no ponto médio, de onde pode acompanhar, ao mesmo tempo, a atribuição de propriedades não humanas e de propriedades humanas (Callon, 1986 apud Latour, 1994, p.95).*

Em outras palavras, a ANT considera a inseparabilidade entre homem e máquina, ciência e sociedade, humano e não humano, em uma estrutura que admite a materialidade das coisas sendo criadas em conjunto com o social formando a rede em que se relacionam.

> *Talvez, quando olharmos para o social estaremos, também, olhando para a produção de materialidades. E quando olharmos para os materiais, estaremos testemunhando a produção do social (Law & Mol, 1995, p.274).*

Entendemos o conceito de rede como uma forma que agrega as conexões entre os actantes ou uma associação de actantes, podendo estes ser os nós, dentro de uma perspectiva coletiva que representa a relação espacial destas tramas. Em Latour (1994) a rede é o meio de transporte da Sociologia das Associações.

> *Nós mesmos somos híbridos, instalados precariamente no interior das instituições científicas, meio engenheiros, meio filósofos, um terço instruído sem que o desejássemos; optamos por descrever as tramas onde quer que estas nos levem. Nosso meio de transporte é a noção de tradução ou de rede. Mais flexível que a noção de sistema, mais histórica que a de estrutura, mais empírica que a de complexidade, a rede é o fio de Ariadne destas histórias confusas (Latour, 1994, p.9).*

O conceito de hibridização proposto por Latour aumenta a variedade dos elementos que constituem as redes, anteriormente restritas apenas ao envolvimento de humanos. Essa liberdade traz consigo uma complexidade na descrição do social, não por conta da ANT, mas porque o social é por si só complexo e, por isso, como já indicado, a Sociologia das Associações parece-nos adequada para alcançar nosso objetivo.

Nesse sentido optamos por 'seguir' o PPC2014 na formação de rede por ele estabelecida e descrever a dinâmica das controvérsias, a fim de representar a complexidade social que levou à transformação da referida proposta em PPC2018. Em Latour (2012, p.31), temos que "seguir os próprios atores", ou seja, "tentar entender suas inovações" pode conduzir à descoberta do que a existência coletiva se tornou em suas mãos, que métodos elaboraram para sua adequação, quais definições esclareceriam melhor as novas associações que eles se viram forçados a estabelecer.

Concomitantemente a esta observação da formação da rede, que se evidenciou durante nossa proposta de 'enxergar' a dinâmica propiciada pelo PPC2014, recorremos à Cartografia das Controvérsias (Venturini, 2010), que pode ser considerada uma versão aplicada da ANT.

> *Com alguma aproximação, podemos descrever a cartografia das controvérsias como a prática da ANT despojada de todas as sutilezas teóricas. Como tal, a cartografia das controvérsias pode apelar para aqueles que estão intrigados com a ANT, mas desejam evitar problemas conceituais (Venturini, 2010, p.3).*

Sem exigir uma metodologia específica ou um protocolo metodológico, a Cartografia das Controvérsias não extingue a necessidade dos mesmos, mas permite ao pesquisador a liberdade de utilizar e empregar uma variedade de técnicas, quantas forem necessárias, para manter a observação a mais aberta possível.

> *De fato, por mais suspeito que isso possa parecer, o mapeamento de controvérsias não envolve suposições conceituais e não requer protocolos metodológicos. Não há definições para aprender; sem premissas para honrar; nenhuma hipótese para demonstrar; nenhum procedimento a seguir; nenhuma correlação para estabelecer (Venturini, 2010, p.4).*

Segundo Venturini (2010), nas instruções de sua cartografia, ele indica que as controvérsias podem ser aceitas por situações de desacordo entre actantes humanos e não humanos, atuando em direções opostas em seus questionamentos ou em situações em que os atores concordam que discordam. Ele também sugere que a cartografia é um caminho funcional para perceber a complexidade dos arranjos sociais e, justamente, por isso, torna-se extremamente atraente, já que as situações coletivas sociais são naturalmente complexas.

Mesmo sem se ater a um regramento específico, o autor apresenta algumas orientações que contribuem com o trabalho dos cartógrafos sociais. Regramento esse que assumimos como método de coleta e análise de dados: não restringir sua observação a nenhuma teoria ou metodologia única; observar de tantos pontos de vista quanto possível; ouvir as vozes dos atores mais do que suas próprias presunções.

Durante a pesquisa percebemos que a questão central era a metodologia educacional adotada pelo PPC2014, que gerou vários debates entre estudantes, professores, servidores, desde seus aspectos ideológicos até seu efetivo desenvolvimento, fato que nos levou a considerar a 'metodologia' por controvérsia.

Iniciamos a coleta de dados com o relato transcrito do pesquisador (inserido neste processo) sobre sua perspectiva do PPC2014 até a transformação deste (primeiro) no PPC2018. Considerando uma 'lente atorrediana', que nos levasse a observar dos vários pontos de vista, realizamos entrevistas semiestruturadas, com os atores inseridos na trama, em que o tema central fosse a percepção dos entrevistados sobre 'metodologia'. Nossa intenção era de que discorressem sobre suas experiências relativas à proposta – PPC2014 – e que pudessem elucidar compreensões sobre a metodologia nele explicitada. Concomitantemente a esse movimento de coleta, coletamos dados em outros documentos (conforme indicamos em momentos anteriores): atas de reuniões, legislações em vigência, relatos dos professores, reportagens, textos de divulgação do curso, dissertações sobre os aspectos da proposta em estudo, relatórios, documentos oficiais disponíveis em sítios de livre acesso, entre outros. Destacamos que nem todos eles fizeram parte das análises e discussões que trazemos neste artigo, contudo, cremos que esta visão a respeito da complexidade das redes que se estabeleceram naquele contexto e das relações entre humanos e não humanos vivenciadas, de 2015 a 2018, possam sustentar as argumentações que elaboramos a respeito das controvérsias evidenciadas e dos nós das redes analisados.

As entrevistas foram transcritas e compuseram inicialmente nossa matéria-prima de estudo, juntamente com as atas, destacando que o PPC era o ator social que trazia consigo a temática metodologia focada na Pedagogia por Projetos, nosso núcleo de sentidos de acordo com Bardin (2011). Tendo esses 'actantes' em cena encontramos, durante o processo de interpretação, alusões ao PPC, à falta de disciplinas curriculares, à superficialidade dos conteúdos, à autonomia dos estudantes em escolher os assuntos para a proposição do projeto, à falta de continuidade nas discussões conceituais, à presença de mais de um professor no ambiente, ao constrangimento na exposição das propostas idealizadas e desenvolvidas, à unificação dos conceitos científicos, ao ofuscamento das dificuldades específicas em relação ao conteúdo matemático, entre outros itens que inspiravam questões conflituosas e não esclarecidas. Todos esses elementos evidenciados foram considerados como unidades de análise que estavam associadas à intencionalidade do PPC2014 e à rotina escolar por ele sustentada. Considerando os fragmentos de cada documento em uma ordem cronológica, não necessariamente linear (pois às vezes somos levados a resgatar informações por antecipação, para justificar algumas evidenciações), neste artigo optamos por expor os resultados da análise contando a história do processo de transformação do PPC2014 no PPC2018, amparados sempre pelo que nos indica Latour.

> *Refiro-me com isso a uma série de ações em que cada participante é tratado como um mediador completo. Em palavras mais simples: um bom relato ANT é uma narrativa, uma descrição ou uma proposição na qual todos os atores fazem alguma coisa e não ficam apenas observando. Em vez de simplesmente transportar efeitos sem transformá-los, cada um dos pontos no texto pode se tornar uma encruzilhada, um evento ou a origem de uma nova translação. Tão logo sejam tratados, não como intermediários, mas como mediadores, os atores tornam visível ao leitor o movimento do social. Latour (2012, p.189).*

Na seção seguinte, apresentamos alguns resultados e discussões, pois a totalidade e completude dos mesmos não seria adequada para um artigo. Todavia, confirmamos que a escolha do que trouxemos explicita as principais controvérsias evidenciadas para compreender a transformação do PPC2014 no PPC2018 e as redes identificadas e discutidas, segundo alguns de seus nós.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Considerando que nosso projeto de pesquisa visou compreender a transformacão do PPC2014 no PPC2018, tendo por óculos investigativo a Teoria Ator-Rede e assumindo a possibilidade de evidenciação de controvérsias, estruturamos esta seção da seguinte forma: primeiro trazemos uma discussão sobre as controvérsias, assumidas por categorias que sustentaram os movimentos da rede do PPC2014 e do PPC2018; na continuidade, descrevemos cada rede, identificando alguns actantes essenciais e ao mesmo tempo retomando destaques das controvérsias.

Controvérsias

Para esta ocasião vamos organizar as controvérsias por sua frequência nos depoimentos e documentos, sendo que a *metodologia* que estruturava o PPC2014 (Pedagogia por Projetos) foi a que deflagrou inúmeras declarações e, por conseguinte, discussões. Seguidas a ela temos as demais categorias: *capacitação*, *autonomia*, *avaliação*.

Metodologia (a contovérsia primária)

Percebemos que as características do PPC2014, em especial a metodologia nele apresentada, provocou vários conflitos, um dos mais relatados foi a 'falta de continuidade nos assuntos', devido à própria dinâmica das intervenções. Isso fez com que os estudantes, os pais e os professores percebessem certa superficialidade com relação à abordagem dos conteúdos.

A seguir inserimos alguns comentários que elucidam essa nossa consideração:

> *E1[4] – Aprendi bastante coisa, mas o que acontecia era que como tava no início então tinha muita coisa assim que precisava organizar; claro a gente aprendia mas a gente deixava [...] o que acontecia era que a gente pegava um assunto muito abrangente e às vezes não tinha tempo de terminar, então a gente não conseguia ver tudo. (Entrevista com E1, 2018)*
>
> *P7 – Então o que aconteceu nesse momento, eu entendi a proposta que era uma formação social, uma formação pouco científica no sentido do formalismo, mas para uma certa curiosidade científica dentro da Física, da Química. Como*

4. E1 – código destinado aos estudantes, sempre acompanhado de um número, que representa a ordem em que foi entrevistado e P7 código na sequência do artigo, destinado aos professores, segundo a ordem em que foram entrevistados. Assim como S representa o servidor.

as coisas funcionam, mas de forma superficial, só pra dar uma ideia para que aquela pessoa depois de um tempo, se ela quiser, possa se aprofundar mais no assunto. Deixa ao estudante a decisão de se aprofundar! Olha, se você quiser estudar mais me procura. (Entrevista com P7, 2017)

Observamos que, para alguns estudantes, a falta de aprofundamento nos conteúdos era um problema, todavia para outros estudantes a forma como o processo metodológico acontecia era interessante.

E7 – [...] a gente se juntava no projeto e a gente decidia o que a gente ia estudar, o professor chegava sem saber aquilo que ele ia fazer e passava para gente tipo a gente quer aprender sobre sei lá, estética, sem ele saber ele chegava lá e dizia: "Ah vocês querem aprender isso, então vamos pesquisar juntos". Ele aprendia com a gente e a gente aprendia com ele, entendeu? [...] Eu amava. (Entrevista com E7, 2018)

Na sequência, também teremos registros de servidores, que codificamos por S acompanhado de um número, mantendo o padrão.

A discordância sobre a metodologia também aconteceu entre os professores durante todo o processo de implantação do PPC2014. Na continuidade, apresentamos um exemplo de discussão relacionado aos saberes escolares e à rotina escolar. Observem o que nos apresentaram alguns professores, começando por P7 em uma das reuniões, que pôde ser consultado na ata, e os dedobramentos de tal manifestação.

P7 – Eu consigo dar uma aula de Física do nada, sem quase nenhum pré-requisito, vai ser superficial.

P2 – A gente chegou num ponto legal, a gente está discutindo [...] o pré-requisito é a morte da nossa escola. A provocação da física quântica é pra despertá-lo a resolver um problema do pós-doutorado com 12, com 15 anos. Se tu tentar nivelar você vai constranger[5] algumas crianças.

P14 – Acho válido a gente discutir a questão do conteúdo, [...] desculpe comparar mas a galerinha do [XX – remissão a outra escola], eles estão estudando esse conteúdo. O saber acadêmico vai ficar na mão da burguesia. A questão é não omitir esse conteúdo, pois a escola tem que ter o saber acadêmico [...].

P12 – Apesar de nos referirmos uns aos outros como clínico geral, eu não sou clínica geral, sou formada em História. Temos que pensar nos conteúdos específicos, nos objetivos que têm que ser cumpridos. (Ata de reunião para discussão do PPC2014, 21 de novembro de 2016)

Pautados nos exemplos que selecionamos e que são representativos do que encontramos nos documentos e nas entrevistas transcritas, podemos afirmar que, para o caso analisado, a escolha por uma metodologia torna-se uma controvérsia pelo fato de opor um modelo interdisciplinar (em que vários professores podem atuar em um mesmo ambiente como mediadores e o estudante ser o protagonista) e um modelo disciplinar (com um único professor em uma sala de aula, sendo ele o centro do processo).

5. O termo usado na entrevista foi outro, mas para manter o sentido e a polidez no artigo optamos por alterá-lo.

Apesar de a proposta metodológica ter sido apresentada aos estudantes e a seus responsáveis, percebe-se, por meio de diversos depoimentos, que isso seria realizado de maneira híbrida (projetos e disciplinas) e que os estudantes ficaram surpreendidos com a metodologia e que se tivessem um período de adaptação muitos conflitos poderiam ter sido evitados.

A inovação atribuida à Pedagogia por Projetos foi também questionada por servidores do campus, sobre a possibilidade do desenvolvimento de uma experiência que estaria ali sendo realizada e que não era comum em outros campi da instituição, lembrando que muitos desses servidores haviam sido remanejados para essa unidade e não tinham acompanhado todo o seu processo de criação e organização.

Capacitação (a segunda controvérsia)

Embora alguns servidores da área administrativa não tivessem contato direto com os estudantes, suas atividades impactavam diretamente na rotina da escola e sem essa compreensão vários conflitos foram surgindo. Fato que nos levou à *Controvérsia da Capacitação*, que sugere o investimento contínuo na formação de todos os envolvidos no processo para uma aderência efetiva à proposta. Esses servidores em contato com estudantes e seus responsáveis expunham seus relatos pessoais sobre a vivência com relação ao PPC2014 (em vigência) e sem o devido conhecimento da proposta construíram um cenário (nada positivo) das práticas metodológicas que presenciavam. Isso contribuiu também para comprometer a imagem da instituição perante a sociedade, tanto interna – os servidores – que se referiam à falta de planejamento antes das intervenções, quanto externa, caso esses 'desajustes' chegassem aos pais e/ou responsáveis pelos estudantes. O que pode ser observado nos dois excertos que foram extraídos da ata.

> P1 – *Não sei se é falta de preparo da minha parte, mas não me sinto confortável para trabalhar com outros temas com os alunos. Eu não consigo chegar e fluir, não sai, não é natural. Tenho que tentar entender um pouco do que vou falar antes. (Ata de reunião para discussão do PPC2014, 21 de novembro de 2016)*

> P2 – *Eu estou desconfortável com essa questão do planejamento. E isso pode deixar a entender que é uma falta de preparo dos docentes. (Ata de reunião para discussão do PPC2014, 21 de novembro de 2016)*

Ainda sobre a dinâmica desta controvérsia – a metodologia –, uma proposta como a do PPC2014 exigia dos integrantes uma disponibilidade em trabalhar com as incertezas de fazer algo que ainda não tinha sido feito. Um dos princípios fundamentais da proposta era que o estudante tivesse a autonomia de escolher quando e qual o conteúdo a ser trabalhado, o que resultava para os professores na impossibilidade de saber qual conteúdo viria na sequência, fato que causava desconforto, como exposto nos excertos anteriores.

Essa questão da autonomia da seleção dos conteúdos e dos temas não ser mais dos professores e sim dos estudantes e, além disso, estar exposta no PPC2014, evidenciou mais uma controvérsia – a própria autonomia.

Autonomia (a terceira controvérsia)

Foi observado no depoimento dos estudantes que eles não sabiam o que fazer com a liberdade que possuíam e que estava subjacente na autonomia dada a eles pelo PPC. Desconforto esse também indicado pelos professores e pelos servidores e que sempre remetiam a conteúdos e temáticas relacionadas aos projetos.

> E2 – *Eu tinha uma liberdade, mas que não me ensinaram a usar. Então, eu, mesmo gostando de estudar, eu não dei conta de ter um estudo individual no começo, eu ficava muito dispersa. Eles falavam: "você pode estudar o que quiser", só que eu não sabia o que eu queria estudar. (Entrevista com E2, 2018)*
>
> P17 – *Sim é complicado deixar os alunos escolherem o que eles querem estudar, porque pode ser que eles pulem uma etapa, né! Pra eles aprenderem aquilo que eles estão querendo eles precisam de outra coisa antes, porque é um processo. Então não tem como colocar a carroça na frente dos bois. Então nessa parte eu também achava: é meio complicado. (Entrevista com P17, 2018)*
>
> S1 – *Acho errado o aluno estudar só o que ele quer, lá fora ele vai enfrentar o vestibular, o mercado vai cobrar conhecimento dele. (Ata de reunião para discussão do PPC2014, 21 de novembro de 2016)*
>
> P2 – *Tire da cabeça essa história de achar que o aluno faz o que quer. (Ata de reunião para discussão do PPC2014, 21 de novembro de 2016)*
>
> E5 – *Eles (gestores do Instituto do ano de 2015) falavam sobre autonomia, que a gente tinha que ter autonomia para estudar só que muitos alunos, eu creio que pela idade né, porque adolescente, a gente não tem essa autonomia, então se deixar a gente sem fazer nada, a gente provavelmente vai ficar sem fazer nada e a gente não vai querer estudar. Só que a gente foi percebendo que esse ficar sem fazer nada tava demais e a gente começou a sentir falta de conteúdo. A gente via os amigos de outras escolas progredindo e a gente não. E a gente começou a querer mudar isso, querer ter aula só que quando a gente pediu para ter aula foi aí que veio certo confronto, não confronto, foi um embate, uma divergência de opiniões que causou, por um bom tempo, muito tumulto na escola. (Entrevista com E5, 2018)*

Além desses excertos que selecionamos para serem representativos desta controvérsia, que se manteve de 2015 a 2018, como pode ser observado nas datas que acompanham os depoimentos, há registros nas atas a respeito do posicionamento de alguns responsáveis pelos estudantes que: "questionavam a metodologia"; "solicitavam a modificação da proposta"; "indicavam que a formação dos estudantes era incompleta"; "para que os filhos estivessem preparados para o mundo precisavam das disciplinas".

Na sequência inserimos diversos registros de uma ata do ano de 2016, que traz essa controvérsia explicitada:

> *Outra mãe mencionou que essa discussão já havia sido discutida no ano passado, e que os projetos não devem acabar, pois é a parte prática, entretanto, falta a teoria, falta testar o conhecimento aprendido.*

[...] o pai mencionou que a preocupação é com o que não iriam aprender.

[...] os pais mencionaram que todos não estão contra o projeto, mas gostariam de melhorias, no caso, de aulas tradicionais na parte da manhã e projetos à tarde.

(Ata de reunião com os pais, 10 de novembro de 2016)

A fim de finalizar essa discussão sobre a evidenciação de controvérsias, trazemos a última delas – avaliação. De antemão indicamos que houve uma proposição, durante o estudo que realizamos, de outras controvérsias, todavia, essas foram as que mais se destacaram nos documentos analisados, ou seja, nas entrevistas, no PPC2014 e nas atas.

Avaliação (a quarta controvérsia)

A questão da avaliação já vinha sendo comentada, como pode ser observado nos excertos selecionados para exemplificar a controvérsia anterior, quando são citados o vestibular e o mercado de trabalho, a serem enfrentados e que "cobram" desempenho.

Outro fato esclarecedor diz respeito aos estudantes, oriundos do sistema educacional local, que consideravam a prova escrita como "medida do conhecimento adquirido" e cujo parâmetro estava presente, tanto em depoimentos dos próprios estudantes quanto de seus pais ou responsáveis.

Mesmo que em um primeiro momento a não existência de provas escritas tenha confortado alguns estudantes, eles relativizaram essa controvérsia em seus depoimentos.

E1 – *Por mais que a gente ache ruim, assim eu como estudante acho que a maioria acha ruim fazer prova. Ai meu Deus! Mas fazer prova é necessário. É um jeito de te preparar para o mundo lá fora. Tudo que você for fazer, a maioria das coisas, se você for trabalhar você vai ter que fazer uma prova. (Entrevista com E1, 2018).*

E4 – *Eu acho que ainda tem professores meio que são receosos em falar: "olha vou te dar uma prova para testar o seu conteúdo". Gente, é realmente isso! A gente tá na escola e você realmente vai me dar uma prova para eu testar até onde eu sei, e se eu for mal na primeira, ok! Vou fazer recuperação. Se eu for mal na segunda, beleza, eu vou ficar com uma nota ruim. E tipo não é porque falar para o aluno ah você é muito mais que essa nota, na verdade no Ensino Médio eu não sou muito mais que aquela nota porque foi o que eu aprendi. (Entrevista com E4, 2018)*

P14 – *Sobre o conceito único: metade de nossos estudantes ficaram com conceito A, mas estão com muita defasagem na aprendizagem; é uma angústia minha. Estou abrindo pra vocês, mas vejo que esse conceito único não está dando pé pra gente. (Ata de reunião para discussão do PPC2014, 21 de novembro de 2016)*

Norteados por nossa vivência no Instituto desde sua criação e implementação da primeira turma de estudantes, evidenciamos como controvérsia primária a *Metodologia*, para elaborarmos este artigo, descrevendo o processo de mudança do PPC2014 para o PPC2018, todavia, como indicado em momento anterior, poderíamos aproximar da dinâmica

da *Metodologia* outras, que não as controvérsias: *Capacitação*, *Autonomia* e *Avaliação*. Por isso, encerramos listando algumas delas, que em momento oportuno serão retomadas para nos ajudar a traçar outro caminho, outra dinâmica: carga horária; sucesso no trabalho; sucesso no vestibular; conteúdo; discurso dos professores; necessidades locais.

Redes

Uma rede, usualmente, pode ser definida como conexões entre entidades. E que cotidianamente estão presentes nosnossos discursos: computadores em rede; rede de fármacias; redes sociais (virtuais ou não), todas constituídas a partir de um mesmo princípio, a conexão entre pessoas, grupos, sistemas, entidades, que podem ser assumidas por nós – pontos de convergência – da rede.

Esse 'todo', 'a rede', agrega propriedades que seus constituintes isolados não possuem e esse efeito, de certa forma, contribui 'na e com' a formação da própria rede. As alterações na rede têm efeitos que podem afetar 'entidades' e/ou 'toda a rede', e, no nosso caso, essas 'alterações' foram categorizadas por controvérsias, ou seja, por 'contrapontos' selecionados dos documentos para estudo e análise (entrevistas, atas, proposta pedagógica) que apontavam para aquilo que assumimos como: 'concordo que não concordo sobre isso'.

A seguir, nesta seção do artigo, vamos nos dedicar à formação das redes e não à presença das mesmas, pois para a Sociologia das Associações as redes não existem, apenas sua formação (coexiste). Os traços de sua formação é o que, essencialmente, pudemos sistematizar em nosso movimento investigativo.

> *Embora, à primeira vista, possa parecer mais fácil para os sociólogos estabelecer um grupo, em vez de mapear as controvérsias em torno da formação de grupos, ocorre exatamente o contrário e por boas razões empíricas. As formações de grupos deixam muito mais traços em sua esteira do que as conexões já estabelecidas, as quais, por definição, devem permanecer mudas e invisíveis. Se um dado conjunto aí está pura e simplesmente, então é invisível e nada se pode dizer a seu respeito. O conjunto não deixa rastros e, portanto, não gera nenhuna informação: se é visível está se fazendo e gerando dados novos e interessantes (Latour, 2012, p.54).*

Voltando-nos para o processo de pesquisa em que nos encontrávamos, havia a presença de vários atores, no entanto, selecionamos alguns que, devido à constância na evidenciação das controvérsias, tornaram-se 'destaques', e, por conseguinte, passíveis de serem 'seguidos', e estão assim denominados: *Governo Federal*; *Estudante*; *Proposta Pedagógica*; *Professor*. E são eles que descreveremos, em suas manifestações, na rede.

A rede do PPC2014: Governo Federal, Estudante, Proposta pedagógica, Professor

Na época a gestão institucional com o apoio do *Governo Federal* incentivava a buscava por iniciativas pedagógicas, que permitissem viabilizar um 'modelo de educação' (profissional) voltada 'aos filhos de trabalhadores', além de permitir o ensino em tempo

integral dos estudantes com auxílio assistencial aos mesmos e às famílias, evitando que o estudante ingressasse precocemente no mercado de trabalho. Fato que fica esclarecido na citação a seguir:

> *A[6] dimensão ideológica do atual governo, na verdade, faz aflorar um descompasso entre a trajetória das instituições federais de educação profissional e tecnológica e da própria educação profissional como um todo e o novo projeto de nação: se o fator econômico até então era o espectro primordial que movia seu fazer pedagógico, o foco a partir de agora desloca-se para a qualidade social (Brasil, 2010, p.14).*

E que também está reafirmado no que tange às dificuldades próprias das sociedades em compreender e colocar em execução iniciativas com características inovadoras.

> *Trata-se de um projeto progressista que entende a educação como compromisso de transformação e de enriquecimento de conhecimentos objetivos capazes de modificar a vida social e de atribuir-lhe maior sentido e alcance no conjunto da experiência humana, proposta incompatível com uma visão conservadora de sociedade (Brasil, 2010, p.18).*

Essas iniciativas necessitavam de um modelo de sociedade que compreendesse a ausência de uma formação escolar voltada para o mercado social do trabalho, como estratégia para minimizar a desigualdade social no País.

> *A criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia dá visibilidade a uma convergência de fatores que traduzem a compreensão do atual governo quanto ao papel da educação profissional e tecnológica no contexto social, devendo ser reconhecida como ação concreta das atuais políticas para a educação brasileira. Essa compreensão considera estratégica a educação profissional e tecnológica, não apenas como elemento contribuinte para o desenvolvimento econômico e tecnológico nacional, mas também como fator para fortalecimento do processo de inserção cidadã de milhões de brasileiros (Pacheco, 2015, p.16).*

A visão do *Governo Federal* sobre a importância de incluir expansão dos Institutos Federais, como parte de um projeto político, era explícita em suas formas de divulgação, inclusive assumindo o apoio orçamentário.

> *A expansão da educação profissional e tecnológica integra-se à agenda pública que prevê a presença do Estado na consolidação de políticas educacionais no campo da escolarização e da profissionalização. Assume, portanto, o ideário da educação como direito e da afirmação de um projeto societário que corrobore uma inclusão social emancipatória (Brasil, 2010, p.14).*

A elaboração do PPC2014 pelo professor P21 partiu desse apoio político para que a proposta fosse passível de execução. Em sua fala a Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 e as Concepções e Diretrizes dos Institutos Federais de 2010 reforçavam a ideia

6. Assim como destacamos em itálico todos os excertos representativos das categorias que sustentam as controvérsias, mantivemos o padrão para o que representa aquilo que é exposto pelos 'atores-redes das nossas duas redes' – PPC2014 e PPC2018.

de que o PPC2014 pudesse ser escrito a partir de uma proposta pedagógica que visasse a "inclusão social emancipatória", que pode ser inferida pelos excertos selecionados da entrevista com P21, em que relata sobre a 'idealização do PPC2014'.

> *P21 – Respondendo então àquelas primeiras colocações do P2 eu chego para ele com esse documento [Concepções e Diretrizes dos Institutos Federais, 2010] e falo: "olha P2, tá tudo aqui cara, tudo o que você fala como ideal de escola não é um ideal tópico, não um ideal muito distante do que a gente tem que fazer, isso é uma diretriz". Isso tá documentado, isso deve ser assim. Não é porque eu acho bonito, mas é assim que tem que ser. (Entrevista com P21, 2019)*

> *P21 – Primeiro a gente tinha a política a nosso favor. Então achávamos que com a política a nosso favor, mesmo com resistência, o que é de ofício, tem que ser feito, ou seja, não tinha muito que discutir. Mas, o que principalmente nos balizava, acho que esse foi um de nossos equívocos, é que não só a legislação, mas a nossa concepção e nossas diretrizes, elas são claras e a gente tinha aquilo como argumento de ouro, que do ponto de vista dialético era imbatível, independente, se a política iria mudar ou não, a gente acreditava nisso porque tava escrito. (Entrevista com P21, 2019)*

> *P21 – Enquanto rodou, só rodou, por conta do apoio político, porque tinha favorecimento político. Agora sem favorecimento político, não digo que nunca possa acontecer, mas, aí, vamos caminhar anos e anos a fio né. (Entrevista com P21, 2019)*

O perfil do *Estudante* para que o PPC2014 foi escrito é aquele que se situava à margem da escola pública, o excluído educacional, que por seu histórico cultural e familiar de quase total ausência de incentivo a estudar, ingressa na escola pública em condições diferentes daquelas que pertencem a uma classe social mais favorecida, cujo olhar para o estudo reflete 'em uma chance de sucesso na vida'. Os documentos nos remetem a isso:

> *Para não faltar à justiça, o primeiro Espírito Livre, genesíaco de nossa libertação, porque deu suas decisivas contribuições ao decurso da história brasileira, rompendo paradigmas, foi o Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva, quem, em seu primeiro governo, apressou-se em demandar a criação de uma escola diferente porque se queria emancipadora, inclusiva e de excelência; uma escola para trabalhadores e filhos de trabalhadores que dessem a esses cidadãos as mesmas oportunidades historicamente restritas às elites sociais – a melhor formação para quem mais precisa (IFPR, 2014, p.8).*

Embora a proposta do PPC2014 esclareça o perfil do *Estudante* a que se destina, cabe ressaltar que, na maioria das vezes, esse público não se apresenta como detentor do direito à "educação" oferecida pelos Institutos Federais, mesmo com as audiências públicas e as campanhas de divulgação para o ingresso na Instituição. E é nesse 'bojo' que a *Proposta Pedagógica* se coloca como um actante da rede – PPC2014.

Os documentos expedidos pelo *Governo Federal* legitimam a desigualdade e a necessidade de "absorver" esse *Estudante* mediante uma *Proposta Pedagógica*, que não reforçasse a falta de estímulo para estudar, mas que permitisse a possibilidade do gostar de aprender, integrando uma formação cidadã e acadêmica.

O governo federal, por meio do Ministério da Educação, criou um modelo institucional absolutamente inovador em termos de proposta político-pedagógica: os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Essas instituições têm suas bases em um conceito de educação profissional e tecnológica sem similar em nenhum outro país (Pacheco, 2015, p.13).

Na proposta dos Institutos Federais, agregar à formação acadêmica a preparação para o trabalho (sem deixar de firmar o seu sentido ontológico) e a discussão dos princípios e tecnologias a ele concernentes dão luz a elementos essenciais para a definição de um propósito específico para a estrutura curricular da educação profissional e tecnológica: uma formação profissional e tecnológica contextualizada, banhada de conhecimentos, princípios e valores que potencializam a ação humana na busca de caminhos mais dignos de vida. Considera-se que os Institutos Federais, na construção de sua proposta pedagógica, façam-no com a propriedade que a sociedade está a exigir e transformem-se em instrumentos sintonizados com as demandas sociais, econômicas e culturais, permeando-se das questões de diversidade cultural e de preservação ambiental, o que estará traduzindo um compromisso pautado na ética da responsabilidade e do cuidado (Brasil, 2010, p.26).

O PPC2014 previa um 'perfil' (específico) de profissional – docente – para lidar com essa *Proposta Pedagógica*, o que não considerava apenas a formação acadêmica, as titulações para ingresso no concurso público direcionado para o projeto, mas uma disponibilidade total em vivenciar a proposta, no sentido de ser flexível (o suficiente) para aprender mais do que ensina. Fatos esses que, também, estão explicitados nos documentos.

Esse lidar, pois, com o conhecimento de forma integrada e verticalizada exige outra postura que supere o modelo hegemônico disciplinar. Significa pensar um profissional da educação capaz de desenvolver um trabalho reflexivo e criativo e promover transposições didáticas contextualizadas que permitam a construção da autonomia dos educandos (IFPR, 2014, p.27).

Esses profissionais têm a possibilidade de, no mesmo espaço institucional, construir vínculos em diferentes níveis e modalidades de ensino, em diferentes níveis da formação profissional, buscar metodologias que melhor se apliquem a cada ação, estabelecendo a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (IFPR, 2014, p.27).

Momento em que entra 'em cena' o *Professor*, mais um elemento da rede que objetivamos 'seguir'. Na continuidade, trazemos depoimentos de P8 (um dos primeiros a chegar no município, em função da implantação da instituição e com o PPC2014 como *Proposta Pedagógica*).

P8 – A ansiedade pela vinda da equipe de docentes era grande, pensávamos no perfil dos professores, a disposição de viverem [...]. De abraçarem a proposta, de "viverem o instituto", para além de um mero ofício profissional. Embora o concurso para composição da equipe tenha tido um processo de seleção criterioso e altamente direcionado à nossa prática, esse método não, necessariamente, garantiria o "acerto". Haja vista a subjetividade de tais processos e a capacidade de encenação em uma prova, que como toda prova no sentido avaliativo formal, nem sempre "prova" a realidade. Compor uma equipe dissonante aos ideais da escola, já seria o primeiro, e

precoce passo rumo ao fracasso, talvez ao abismo! Antes mesmo do início da caminhada, aguardávamos não necessariamente a vinda de intelectuais e/ou acadêmicos renomados, mas sim "facilitadores" e "sonhadores". "Gente fina, elegante e sincera", como dizia o poeta, que pudesse comungar o ideal de uma "escola diferente", "dos" e "para" os estudantes e a comunidade. Isso requeria "humildade pedagógica", valor intrínseco e subjacente à nossa escola, à nossa visão de mundo e à sociedade. Pondero, entretanto, que a formação e o aprimoramento intelectual é necessário e imprescindível para subsidiar e desenvolver essa prática. Todavia, consideramos que a postura de "educador", e não meramente um "professor", alinha-se ao nosso projeto. Em suma, precisamos, antes de tudo, de gente que gosta de gente! (Relato de experiência P8, 2015)

Tendo conhecido a 'rede vinculada ao PPC2014', vamos a partir de agora 'seguir' esses mesmos actantes, na rede relacionada ao PPC2018.

A rede do PPC2018: Governo Federal, Estudante, Proposta pedagógica, Professor

Para o PPC2018, mesmo considerando o que já havíamos identificado, a rede se constituiu de outra forma, todavia, mantivemos os nossos 'actantes' ativos, procurando segui-los.

Tendo um *impeachment* presidencial estabelecido (*Governo Federal*), a política nacional, no que diz respeito à educação profissional e à formação integral oferecida pelos Institutos Federais, foi alterada e a proposta do PPC2014 deixa de ser prioridade, considerando a reforma do Ensino Médio, descrita, de forma contrastante, na citação que segue.

Desse modo, além de necessariamente ter que incluir mais de cinco milhões de jovens no ensino médio, seria preciso reestruturar as condições de ensino, valorizando também os professores, dos quais mais da metade não possui formação adequada. Assim, uma mudança legal que altera o currículo sem tocar nesses aspectos parece ficar na superfície dos problemas, acenando com uma retórica supostamente modernizante, na qual a flexibilidade e o tempo integral seriam uma panaceia que falseia seus principais objetivos. Portanto, o texto desta primeira política educacional do Governo Temer, antes de expressar preocupação com a juventude, busca atender aos ditames da crise do capital, por meio do esvaziamento do direito à educação. A flexibilização do currículo resulta na corrosão do direito à educação básica e profissional, cuja raiz se situa no atendimento às demandas da crise capitalista, que ao primar pelo estrangulamento do "gasto" social estatal, pretende apropriar-se do fundo público com vistas a atender aos interesses do capital rentista, representado por setores neoliberais e neoconservadores da política brasileira (Lima & Maciel, 2018, p.21).

Com a mudança no *Governo Federal* a equipe de gestão do campus também muda. A nova equipe não demonstra a mesma disposição em relação ao PPC2014 e a maioria dos docentes, que questionava a execução da *Proposta Pedagógica* em vigência, encontra na 'nova gestão' o apoio para que os ajustes no PPC fossem aprovados, o que leva à mudança do PPC2014 e sua reelaboração que o transforma no PPC2018.

P16 – O P13 (representante da nova gestão) veio com a seguinte tarefa: eu vou falar, sei que ele vai me bater depois (risos), de acordo com ele, sua tarefa era resgatar o P2 (gestão antiga), o que é uma coisa impossível, e tirar essa proposta do campus. Essas eram as duas metas do P13. E ele disse: "tó, a seção é sua, você faz o que você quiser, mas a gente tem que acabar com esse troço". (Entrevista com P16, 2019)

Os Estudantes *perceberam que as mudanças começaram a acontecer quando a nova gestão assumiu.*

E1 – Acho que quando mudou a gestão, quando mudou, o diretor foi nessa época porque assim que eu vi mesmo foi nessa época que as coisas mudaram, foi só mudar a gestão e pronto, as coisas começaram a mudar. Aí começou aquela coisa de falar que veio um grupo de alunos reclamar que não estava aprendendo, que queria que mudasse o jeito. Mas eu não sei se isso foi realmente o fato disso ter acontecido, porque com outras opiniões diferentes e até fizeram uma pesquisa sobre isso, colocaram um gráfico lá no vidro da escola para todo mundo ver e a maioria dos alunos responderam que gostavam respondeu que gostava da proposta, então assim eu não sei se foi foi mesmo por conta dos alunos, eu acho que tem uma coisa maior aí, uma coisa maior de questão de poder, enfim. (Entrevista com E1, 2018)

Mesmo no ano de 2015, o *Governo Federal* já sinalizava com dificuldades para manter o acesso às bolsas estudantis, fato que fica explícito quando o vice-presidente assume (pois o presidente foi impedido).

Na sequência desses acontecimentos, que dizem respeito ao *Governo Federal*, os *Estudantes*, agora sem as bolsas, precisaram trabalhar, o que os levou a solicitarem transferência do Instituto, que exigia dedicação em tempo integral, provocando uma mudança no perfil do *Estudante* institucionalizado.*As principais categorizações apontaram que a excedente carga horária para o curso TINFEM[7] foi a principal causa de transferência entre os estudantes. O curso, atualmente possui 4.800 horas, é dividido em quatro anos letivos e em período matutino e vespertino, o que impede que o estudante possa trabalhar no contraturno*. (Memorial Descritivo do Curso[8], março 2017)

P12 – *Eu vejo a questão do ensino integral para filhos de trabalhadores uma questão problemática; tudo bem as bolsas, mas elas são paliativas; temos que ver a inclusão de outras formas, pois os estudantes daqui saem da escola para trabalhar. É uma outra realidade. (Ata de reunião para discussão do PPC2014, 21 de novembro de 2016)*

Considerando os *Estudantes* que permaneceram no Instituto, entra em discussão, novamente, a *Proposta Pedagógica* do PPC2014. Neste momento, havia *Estudantes* que se preocupavam com ela e outros não e, segundo alguns depoimentos, a defesa da proposta do PPC2014, pela maioria dos estudantes, estava associada ao fato de que era mais "fácil", mais "cômoda".

7. Curso técnico em informática integrado ao ensino médio
8. Relatório elaborado pela coordenação de curso que apontava algumas causas dos pedidos de transferência dos estudantes.

E5 – *[...] eles(defensores do PPC 2014) queriam aquela metodologia, porque era cômodo para eles, porque eles gostavam de ficar sem fazer nada. E como a gente queria estudar e como a maioria preferia ficar sem fazer nada, era tipo um número de votos muito maior. Então, a gente tinha que dar um jeito de ultrapassar esses estudantes, que só queriam o método por ser mais cômodo para eles, do que era pra gente, que realmente queria estudar essas coisas. (Entrevista com E5, 2018)*

Diante desta situação, os *Estudantes* que permaneceram na instituição começaram a questionar sobre a "preparação para o vestibular" e o "ingresso no ensino superior", mesmo sabendo que tal orientação nunca foi objetivo do PPC2014. Nesse sentido afirmam que não tem aula, já que muitos associam a aula ao conteúdo especificamente disciplinar. Abaixo, apresentamos alguns trechos de entrevistas com alguns estudantes que mostram isso.

E1 – *Porque o discurso era: "a gente tá preparando vocês pro mundo da vida, porque nem todos vocês vão passar numa faculdade". Mas aí eu comecei a pensar: Como assim? Se você chegou lá eu também posso chegar. Eu também consigo e se eu me esforçar eu consigo chegar lá, então assim nessa época eu tava sendo manipulada. Eu tava pegando ódio de pessoas que às vezes não eram totalmente culpadas, só estavam seguindo ordem. Então, assim, eu vejo que eu cresci muito, eu vejo que é possível sim, ter tanto uma escola tradicional, quanto uma escola que não seja tradicional. Você pode sim conseguir entrar numa faculdade, é só você se esforçar e estudar. (Entrevista com E1, 2018)*

E3 – *A gente via o que tava acontecendo, era uns de um lado, outros do outro, não querendo mudar. Então teve um impacto porque a gente achou que, tipo, não iria mudar, que ia ficar sempre naquilo. E aí eu sempre pensava se ficar nisso, será que eu vou conseguir passar no vestibular? (Entrevista com E3, 2018)*

E4 – *Eu acho uma coisa muito perdida (sobre autonomia), a não ser que o aluno tenha totalmente um empoderamento de aí eu quero estudar isso e eu sei os conteúdos. Só que é muito difícil, porque a maioria das pessoas aqui têm entre 15 e 17 anos, e entre 15 e 17 anos você não tem total controle sobre coisas que você tem que estudar, e você quer estudar. Tipo, a sociedade está aí pra falar: "olha você tem que estudar isso pra entrar no vestibular". (Entrevista com E4, 2018)*

E5 – *[...] eu ainda me sinto muito incomodada com os professores que se recusam a dar aula porque eu acho assim: é uma instituição muito boa, onde os professores são muito bons e eu não entendo o porquê que a pessoa vem trabalhar e se recusa a fazer isso, porque não é do jeito que ela quer. Porque os professores estão recebendo para vir aqui dar aula, é a função deles e você ir lá e pedir professor me ensina isso e ele falar não, me incomoda muito. Porque a gente entende que a gente tem que ver alguns conteúdos no Ensino Médio, principalmente, porque você sabe que provavelmente você vai usar depois seja pra sua profissão, mesmo para o vestibular ou qualquer coisa assim. (Entrevista com E5, 2018)*

Pelo que se observa também, a formação técnica e cidadã não era o objetivo principal da representatividade estudantil naquele momento. Para ilustrar a relação com a *Proposta Pedagógica* do PPC2014 e a maneira com que os *Estudantes* a percebiam, selecionamos alguns trechos de entrevistas que elucidam tal relação.

> E2 – *[...] sabe, tipo abrir uma escola, tinha uma ideia maravilhosa tanto que eu saí do sistema tradicional, vim para cá, só que eu sinto que foi muito extremo para mim. Eu tinha uma liberdade, mas que não me ensinaram a usar, então eu mesmo gostando de estudar eu não dei conta de ter um estudo individual no começo que eu ficava muito dispersa, eles falavam: "você pode estudar o que quiser", só que eu não sabia o que eu queria estudar. (Entrevista com E2, 2018)*

> E3 – *Estudar por projeto né tipo a gente tinha uma dificuldade grande porque a gente nunca tinha visto aquilo e daí chegar no primeiro dia de aula, falar que a gente ia estudar em um grupo e a gente tinha que criar um projeto, foi um impacto meio assim que a gente nem sabia o que era. (Entrevista com E3, 2018)*

No relato de E2 tem-se uma manifestação positiva em relação ao Instituto, mas não, necessariamente, à sua *Proposta Pedagógica*; e no depoimento de E3, ficam explícitas as dificuldades e a diferença entre o que estavam acostumados (em suas escolas de origem) e o que haviam encontrado no Instituto.

Além desses relatos que selecionamos, existem outros em que os *Estudantes* demonstram a incompreensão da *Proposta Pedagógica* do PPC2014, destacam o impacto dos primeiros dias de aula e a inexistência de um período de adaptação, expõem o desconforto com o que seria a autonomia/liberdade que possuíam e não sabiam como "usá-la", e em contraponto a essas críticas destacam que em um primeiro momento "até parecia bom", mas com o passar do tempo "sentiram a falta de algo, de uma continuidade", inclusive do que poderiam conversar ou solicitar aos *Professores*, como exposto por E3 a seguir, em dois depoimentos.

> E3 – *No começo a gente achava que era bom, eu acho que a gente não tinha assim, não sabia o que era mesmo, a gente se enrolava um pouco e não saiu como a gente planejava. Aí deu meio errado. Pra mim era confuso, porque, tipo assim, tinha matéria que tinha, por exemplo, que seguir um ritmo, primeiro: você tem que ver isso para você ver isso. Daí já passava o que tinha que ver ali, então a gente ficava bem confuso porque perdia o que ficava pra trás. (Entrevista com E3, 2018)*

> E3 – *Eu acho que a gente tinha que muito ir atrás dos professores. E a gente não sabia o que procurar ou o que falar com ele. Eu ficava perdida, não sabia o que procurar, eu não sabia o que eu tinha que estudar ou não estudar. (Entrevista com E3, 2018)*

A princípio, todos os *Professores* mostraram-se proativos no que diz respeito à *Proposta Pedagógica*, tanto que nos registros das Atas havia a aceitação do PPC2014. Todavia, durante o processo de implantação isso foi mudando. Para representar tais alterações, selecionamos os depoimentos de P16 (extraídos de uma entrevista em que

esse professor relata sua experiência na implantação da proposta), que perpassa por quatro fases assim identificadas: o encantamento com a proposta; o questionamento; a indignação; e por último a oposição ao PPC2014.

O encantamento com a proposta:

> P16 – ***A insegurança, que havia sentido no primeiro momento, deixou-se substituir por um conjunto de emoções que apertavam minha garganta à medida que ele explica o que seria nossa escola a partir da proposta de ensino baseada na Pedagogia por Projetos. Quando tive a oportunidade de falar não contive as lágrimas e tentei explicar, de forma ainda meio constrangida, a gratidão que sentia por ter encontrado minha missão***. (Entrevista com P16 no ano de 2019, relatando o ocorrido em janeiro de 2016).

O questionamento:

> **P16 –** *Entendo o posicionamento dos pais, pois ainda é algo que eu, enquanto servidor público de uma instituição que tem como objetivo formar pessoas para o mercado social do trabalho de forma cidadã, não tenho claro se minha prática pedagógica condiz com a proposta da escola. É um questionamento constante. (Entrevista com P16 no ano de 2019, relatando o ocorrido em janeiro de 2016)*

> **P16 –** *A gente não sabia como é que ia colocar os currículos dentro desses projetos e havia um discurso de que isso não era obrigatório para os estudantes. (Entrevista com P16 no ano de 2019, relatando o ocorrido em janeiro de 2016)*

A indignação:

> *P16 – [...] e a gente ainda continua naquela coisa, tem um certo esvaziamento do conhecimento. Não é levado a sério conhecimento. Falávamos assim: "procura o fulano de tal que ele te explica" ou "vai para internet". Gente, pelo amor de Deus, a Internet passou a ser a referência do conhecimento da escola? (Entrevista com P16, em 2019, relatando o ocorrido nos anos de 2016 e 2017)*

> *P16 – Quando chega [...] impeachment do presidente, e eu chamo aquilo que aconteceu de alforria [...]. (Entrevista com P16, em 2019, relatando o ocorrido no fim do ano de 2016 e 2017)*

> *P16 – [...] porque a gente começa a perceber que a evasão é muito grande se você pegar a planilha dos evadidos desde 2015 [...]. Ali mostra realmente que são problemas em relação à parte metodológica, o aluno prefere ir buscar outras alternativas do que ficar numa escola que ele tá vendo que não tem perspectiva para o futuro dele. (Entrevista com P16, em 2019)*

A oposição.

> **P16 –** *A gente fez uma reunião em que convocamos todo mundo, apareceram 29 pais [...] eles fizeram as questões, as considerações, e eu juntei tudo isso. E a partir disso a gente pediu para fazer as reuniões, que duraram uma semana de quebra-pau feio. Naquelas atas tentaram colocar o máximo de informações possível, para a gente juntar tudo aquilo e pedir um ajuste curricular. Porque na posição de chefe de seção de ensino eu podia fazer essa solicitação e pressionar o P4 a assinar o documento para que pudesse*

> *fazer isso junto com o apoio do P13. (Entrevista com P16, em 2019)*
>
> P16 – *Então, se a gente tava no grupo muito grande [...] era a última votação. Vamos votar, vamos votar, vamos votar, eu falava. Tanto que a gente conseguiu virar o jogo. E conseguiu aprovar a mudança na proposta dos projetos, para pelo menos amenizar aquela angústia que a gente tinha de não estar trabalhando com o conhecimento em si. (Entrevista com P16, em 2019)*
>
> P16 – *A gente entendia que a parte da manhã é mais produtiva com oficinas [...]. Achava que conseguiria chegar no meio-termo e a partir disso a proposição era: "vamos trabalhar o ajuste do PPC2014 e depois a gente começa juntos a discutir a escola que a gente quer com um PPC2018". A ideia era que o novo PPC precisaria pertencer a todo mundo. Isso até hoje não se consolidou e duvido muito que vai ser consolidado. (Entrevista com P16, em 2019)*

Tendo apresentado as argumentações relativas aos actantes que seguimos nesse processo de mudança do PPC2014 para o PPC2018 – *Governo Federal*; *Estudante*; *Proposta Pedagógica*; *Professor* –, cabe lembrar que outros 'nós desta rede' poderiam ser considerados, entre eles: os gestores; os pais ou responsáveis pelos estudantes; os relatórios relativos à evasão; os demais servidores do Instituto que não os professores, todavia, como já indicado, optamos por trazer para discussão neste artigo aqueles actantes que mais se manifestaram.

CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS

Para encerrar este artigo explicitamos que, de maneira geral, a rede dos principais actantes que se estabeleceu durante o processo de implantação da proposta do PPC2014 era composta por: *Professores* que perceberam, no dia a dia, o imenso trabalho de, além de se desvencilhar dos seus próprios preconceitos, o que já é por si uma luta, envolver-se em uma rotina que exigia uma dedicação muito maior em relação aos PPC de outros campi; *Estudantes* que preferiam a preparação para o vestibular do que a formação para o mercado social do trabalho; uma *Proposta Pedagógica*, que desse conta das demandas desses dois actantes anteriores, não podia ser muito diferente daquelas que eles conheciam; um *Governo Federal* impedido e transitório.

A partir desta análise percebemos que a dinâmica das controvérsias – *Metodologia*; *Capacitação*; *Autonomia*; *Avaliação* – foi consideravelmente eficaz como estratégia de análise do social, levando-nos a uma imagem mais clara desse agregado escolar e da rede ali estabelecida, evidenciando elementos inicialmente ocultos no ideário da proposta, mas que contribuíram para que o PPC2014 fosse abandonado.

Em outras palavras, o PPC2014, para ser implantado e se constituir como proposta metodológica, exigia uma rede de sustentação. De acordo com a Sociologia das Associações, os atores existem apenas na formação das redes que sustenta, nada existe fora dela. Cada modificação em um nó desencadeia uma perturbação em toda a estrutura

e quando essa perturbação (no nosso caso a controvérsia Metodologia) é compartilhada por outros nós, o efeito é a transformação da estrutura (neste caso a alteração do PPC2014 para um PPC2018), o que vai ao encontro do que afirma Latour (2012), quando indica que 'não há grupos (redes consolidadas), mas formação de grupos' e 'toda rede é sempre instável e transmite essa instabilidade ao produto que ela gera'.

Não foi nosso objeto de pesquisa inferir os motivos de cada actante para absorver e entrar em ressonância com a perturbação, mas sim demonstrar que esse efeito, essa nova rede, excluiu o PPC2014 e exigiu o PPC2018. Também, não foi nossa intenção avaliar se o PPC2014 era um PPC de sucesso ou de fracasso, talvez ele não estivesse nas condições mais propicias, ou seja, em uma rede que o sustentasse. Diante do exposto, não podemos deixar de ressaltar a importância de se discutir quaisquer propostas pedagógicas com todos os envolvidos, ou seja, nossa pesquisa demonstrou que sem a compreensão exata da proposta metodológica (PPC 2014) pelas comunidades externa (pais, responsáveis, sociedade, governo) e interna (professores,estudantes e servidores), a aderência e sustentação da mesma não aconteceu e o equilibrio ocorreu na manutenção do hábito de um proposta convencional (PPC2018).

Neste sentido poderíamos até sugerir como continuidade de pesquisa pautada na influência do hábito na implementação de quaisquer inovação em termos de metodologias educacionais. De imediato, podemos afirmar que, os resultados de nossa análise nos levam a considerar que o estudo da formação de redes revela como a Sociologia das Associações se mostra deveras funcional, principalmente em situações onde a complexidade do social não pode ser restrita a apenas o ator humano, ou seja, quando inserimos também os não-humanos na análise deste social.

Considerando a extensão do movimento investigativo que realizamos, trazemos descritas a seguir duas contribuições que pudemos evidenciar junto à area de Educação: a primeira diz respeito à inspiração da utilização da Teoria Ator-Rede e da Cartografia de Controvérsias como referenciais teórico e metodológico, as quais mostraram-se apropriadas para nos ajudar a observar o fenômeno investigado em sua complexidade processual; a segunda, foi a caracterização das dificuldades externadas pelos actantes pertencentes a essa rede analisada para compreenderem e assumirem uma proposta pedagógica que vislumbrava um processo de educação emancipatória. Neste sentido, nossa investigação revelou variáveis incialmente ocultas no processo de concepção da proposta, que se revelaram fundamentais durante a implantação da mesma e que podem servir de elementos reflexivos na concepção de processos futuros.

REFERÊNCIAS

Andrade, E. C. (2016). *Um estudo das ações de professores de matemática em sala de aula*. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina (UEL), http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000206236.

Arruda, S. M., Passos, M. M., & Broietti, F. C. D. (2021). The Research Program on Teacher Action, Student Action and their Connections (PROACTION): Fundamentals and Methodological Approaches. *Revista de Produtos Educacionais e Pesquisas em Ensino*, 5(1). (no prelo).

Assai, N. D. S. (2019). *Um estudo das ações pretendidas e executadas por licenciandos em Química no estágio supervisionado* . Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina (UEL).

Bardin, L. (2011). *Análise de Conteúdo*. Edições 70.

Benicio, M. A. (2018). *Um olhar sobre as ações discentes em sala de aula em um IFPR*. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina (UEL), http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000219866.

Borges, L. C. S. (2020). *Um estudo das ações docentes em aulas de Química no Ensino Médio*. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina (UEL).

Brasil. (2010). *Um novo modelo de educação profissional e tecnológica*: Concepções e Diretrizes. Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia. Brasília: MEC. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6691-if-concepcaoediretrizes&category_slug=setembro- 2010-pdf&Itemid=30192.

Corrêa, H. E. R. (2021). *Controvérsias, Actantes e Atuações:* um estudo do processo de transição para a flexibilização curricular. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina.

Dias, M. P. (2018). *As ações de professores e alunos em salas de aula de matemática*: categorizações e possíveis conexões. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina. http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000217592.

Filgueira, S. S. (2019). *Diálogos de ensino e aprendizagem e Ação Docente*: Inter-relações em aulas de Ciências com atividades experimentais. Tese. (Doutorado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina.

Flick, U. (2009). *Introdução à pesquisa qualitativa*. Artmed.

Greimas, A., & Courtés, J. (2020). *Dicionário de Semiótica*. (2a ed.). Contexto.

IFPR. (2014). *Projeto Pedagógico de Curso*. Ministério da Educação, Londrina. https://astorga.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2016/08/PPC-Curso- T%c3%a9cnico-em-Inform%c3%a1tica-Integrado-ao-Ensino-M%c3%a9dio-pdf.pdf.

Latour, B. (1994). *Jamais fomos modernos*: Ensaio de antropologia simétrica. (C. I. Costa, Trad.). Editora 34. Latour, B. (2012). *Reagregando o Social*: Uma introdução à Teoria Ator-Rede. (G. C. Souza, Trad.). Edufba.

Law, J. (1992). Notes on the theory of the actor-network: Ordering, strategy, and heterogeneity. *Systemic Practice and Action Research*, 5(4), 379-399. Law, J., & Mol, A. (1995). Notes on materiality and sociality. *The Sociological Review*, 43, 274-294.

Lima, M., & Maciel, S. L. (2018). A reforma do Ensino Médio do governo Temer: corrosão do direito à educação no contexto de crise do capital no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, 23, e230058.

Oliveira, S. R. de, Batista, S. S. dos S., & Almeida, I. B. P. de. (2020). Curricular theories and practices in professional and technological education. *Research, Society and Development*, 9(1), e167911807.

Pacheco, E. (2015). *Fundamentos político-pedagógicos dos institutos federais*: Diretrizes para uma educação profissional e tecnológica transformadora. IFRN, Natal.

Piratelo, M. V. M. (2018). *Um estudo sobre as ações docentes de professores e monitores em um ambiente integrado de 1° ciclo em Portugal*. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina (UEL).

Quintal, T. M. (2011). *Educação para o pensar e educação emancipatória*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Nove de Julho – UNINOVE. http://www.uninove.br/PDFs/Mestrados/Educa%C3%A7%C3%A3o/eventos/PC%2010.pdf.

Santos, R. S. (2019). *Um estudo sobre as ações docentes em sala de aula em um curso de Licenciatura em Química* . Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina.

Venturini, T. (2010). Diving in magma: How to explore controversies with actor-network theory. *Public Understanding of Science*, 19(3), 258-273.

Zatti, V. (2012). *Educação técnico-científica emancipatória nos IFETs*: Um olhar através de Habermas e Freire. (Tese de Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Educação, Porto Alegre.

Zatti, V. (2016). Institutos Federais de Educação: Um Novo Paradigma em Educação Profissional e Tecnológica? *RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 11(3), 1461-1480.

DESAFIOS E POSSIBILIDADES DO NOVO JEITO DE ENSINAR E APRENDER

Data de aceite: 02/05/2024

Érica Marques da Silva Santos
Universidade do Estado de Minas Gerais- Ubá, Muriaé
https://lattes.cnpq.br/3260153068960241

Myrian Aparecida da Silva Schettino
Universidade do Estado de Minas Gerais- Ubá, Muriaé
http://lattes.cnpq.br/1782206329420282

Carla de Souza Manhanini
Centro Universitário Faminas. Muriaé
http://lattes.cnpq.br/4316443002392395

RESUMO: O presente trabalho tem como objetivo a análise sobre o conhecimento e a aplicação do ensino híbrido antes e durante a pandemia brasileira para compreender os pontos positivos e negativos levantados por professores. O ensino híbrido traz consigo a ideia de que professores e alunos podem ensinar e aprender em momentos e lugares diferentes. Espera-se que esta pesquisa seja popular entre educadores e integrada à prática escolar.
PALAVRAS-CHAVE: Educação. Ensino Híbrido. Metodologias Ativas.

HYBRID TEACHING AND TRADITIONAL TEACHING: CHALLENGES AND POSSIBILITIES OF THE NEW WAY OF TEACHING AND LEARNING

ABSTRACT: This work aims to analyze the knowledge and application of blended learning before and during the Brazilian pandemic to understand the positive and negative points raised by teachers. The blended learning brings with it the idea that teachers and students can teach and learn at different times and places. This research is expected to be popular among educators and integrated into school practice.
KEYWORDS: Education; Blended Learning; Active Methodologies.

INTRODUÇÃO

Como de fato a sociedade em que vivemos está inserida na cultura tecnológica e, principalmente a nova geração de estudantes e, utilizar novas tecnologias é a maneira de aproximar essa geração aos conteúdos de forma que seja interessante para eles. O uso de Tecnologias de Informação e Comunicação

(TIC's) exerce um papel cada vez mais fundamental no aprendizado, comunicação e vivência, o que torna essencial o professor utilizar tais tecnologias em suas aulas.

A educação passou por um momento de mudança abrupta na forma de ensinar durante a pandemia da COVID-19. A maioria dos professores tiveram que se reinventar neste período, e claro isso não foi em vão, o acesso as tecnologias é um fator preponderante para a implantação do ensino hibrido, embora muitos alunos e professores tenham familiaridade com as novas tecnologias, é preciso que eles sejam estimulados e que sintam a necessidade de utiliza-las no ambiente escolar, para desenvolver capacidade de manipular, interagir e produzir conteúdo dentro de um ambiente virtual, para que tais atividades on-line tenham sucesso.

Passado a pandemia, nos vemos em um cenário de mudanças que vieram para ficar. A necessidade de inovação na forma de ensinar e desenvolver um trabalho em sala de aula que por um tempo era algo no campo da idealização, passou a ser concreto e real.

Ao inserir o ensino híbrido e transformar a sala em um ambiente para o próprio, onde os dispositivos eletrônicos e tecnológicos sejam bem-vindos, em que os alunos não passem horas sentados e ouvindo os professores, e passem a se movimentar pela sala de forma dinâmica, trabalhando em conjunto, o professor dará o passo inicial para deixar a massificação do ensino de lado, partindo para um caminho sem volta rumo a personalização do ensino.

Os estudos sobre o uso de tecnologias digitais no processo de ensino-aprendizagem não são recentes na educação. Desde o final do século passado diversos estudos têm sido realizados com a intenção de identificar estratégias e consequências da utilização da tecnologia em salas de aula.

Este artigo é fruto de uma pesquisa que teve como objetivos investigar o conhecimento e utilização da metodologia ativa escolhida antes e durante período pandêmico brasileiro, compreender os pontos positivos e negativos abordados por professores. E por fim, se a inclusão de novas tecnologias na sala de aula torna a aprendizagem mais significativa, com impacto direto no desempenho acadêmico, e agradável para os alunos.

METODOLOGIA

O presente trabalho baseou-se em uma pesquisa qualitativa investigativa, por meio de uma pesquisa de campo com a aplicação de questionário a professores da educação básica de ensino da região de Muriaé, no intuito de analisar a opinião dos envolvidos com relação ao ensino híbrido.

A coleta de dado ocorreu por meio digital com aplicação de questionário online. A divulgação foi feita através de mídias sociais. O público-alvo foi professores do nível fundamental II e médio.

O período e coleta dos dados foi entre os meses de maio e junho de 2021, tendo no total 24 professores respondentes.

RESULTADOS

Os resultados foram obtidos a partir de um questionário estruturado, aplicado a 24 professores de educação básica de ensino na região de Muriaé-MG, sendo eles do Ensino fundamental II e Ensino Médio. Os resultados obtidos são apresentados e discutido a seguir.

Inicialmente buscou identificar se os docentes conhecem a modalidade de ensino híbrido. O gráfico 1 mostra que a maioria dos professores 96% conhecem esta modalidade de ensino, o que leva a entender que, os professores estão atualizados em relação às novas metodologias de aprendizagem.
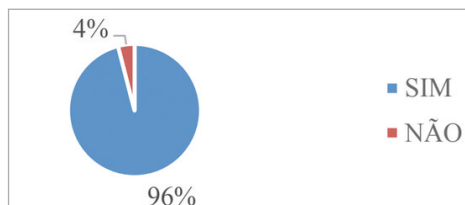
Gráfico 1 - Conhece o ensino híbrido?

Fonte: Dados do pesquisador, obtidos no processo de coleta de dados

O gráfico 2 mostra que, 96% compreendem de forma correta o que é ensino híbrido, isso reforça o conhecimento sobre este modelo de educação.
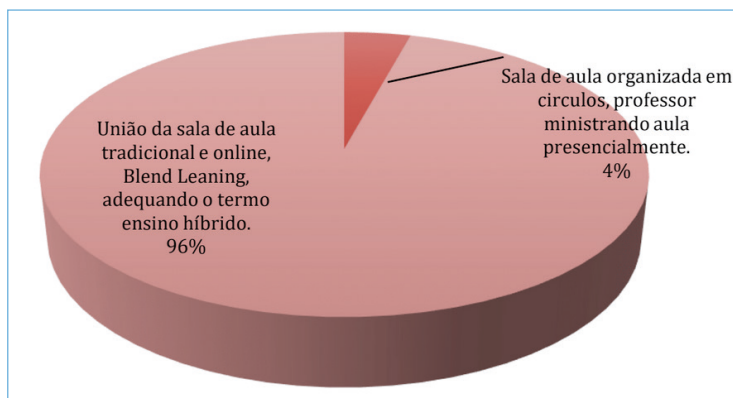
Gráfico 2 - O que é ensino híbrido?

Fonte: Dados do pesquisador, obtidos no processo de coleta de dados

A modalidade de ensino híbrido oferece diversas formas de ensino que podem ser adotados em diferentes momentos da aprendizagem. O gráfico 3 mostra que dentre as opções apresentadas como modelo de ensino híbrido 71% dos professores foram assertivos em suas respostas, visto que 54% responderam que sala de aula rotativa, 17% com sala de aula invertida e 8% com sala de aula mesclada entendem que estes modelos são metodologias de ensino híbrido.
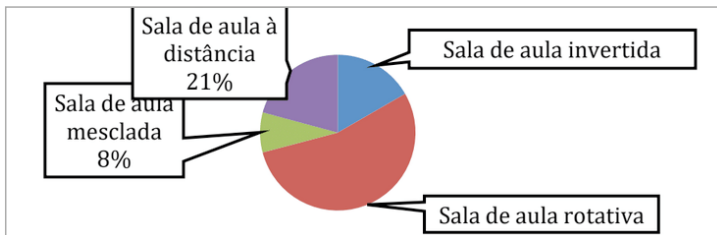
Gráfico 3 - Qual dos seguintes itens é um modelo de ensino híbrido?

Fonte: Dados do pesquisador, obtidos partir da coleta de dados

Quando questionados sobre a possibilidade de Ensino Híbrido ser uma realidade da educação básica como metodologia de aprendizagem, o gráfico 4 mostra que a maioria dos professores, 62%, acreditam que ele vai ser incorporado à rotina da educação, entretanto, ainda se percebe que uma parcela considerável, 38% dos professores acreditam que este modelo de aprendizagem não será incorporado ao processo de ensino. Isto nos leva formular hipóteses, uma onde o professor ainda resiste às mudanças que a educação vem passando e acredita que o ensino tradicional ainda é melhor e única forma de ensinar e aprender.
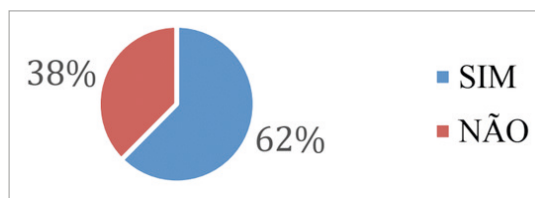
Gráfico 4 - Acredita que tal metodologia será a nova realidade da educação daqui por diante?

Fonte: Dados do pesquisador

O gráfico 5 evidencia a visão da maioria dos professores ao acreditarem que a aprendizagem é um processo contínuo, ou seja não se restringe apenas ao ambiente escolar, com sala de aula, carteiras, quadro e professor. A aprendizagem pode acontecer também fora do ambiente escolar. Na escola o aprendizado pode ocorrer de forma organizada e sistematizada, no entanto nós somos seres curiosos e que aprendemos diariamente em contextos diferentes, de forma individual ou coletiva. Estender a aprendizagem para além da escola, permite ao aluno experimentar outros contextos da realidade que não são vistos nos materiais didáticos. Atividades externas estimulam o aluno a levantar hipóteses, interagir com os fatos, dar sua opinião e fazer descobertas.
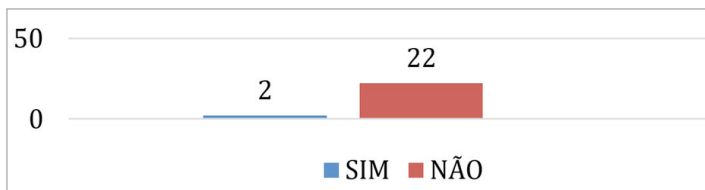
Gráfico 5 - De acordo com as informações que você adquiriu ao longo de sua caminhada educacional e com o foco da pesquisa, a aula só pode acontecer no espaço escolar?

Legenda- Dados do pesquisador, obtidos partir da coleta de dados

A pesquisa mostra ainda que, os professores já possuem a consciência de que a mudança na forma de ensinar é um caminho sem volta, cerca de 88% dos professores entendem que o uso da tecnologia será parte do processo de aprendizagem, e que os alunos serão mais participativos e isso irá gerar um maior engajamento por parte deles nas aulas e na aprendizagem.

CONCLUSÃO

Ao longo da pesquisa foi possível perceber que os professores conhecem as metodologias ativas, utilizaram tais métodos no ensino. No entanto, apesar de todos os professores envolvidos na pesquisa tenham conhecimento claro sobre o modelo de ensino híbrido e as metodologias que podem ser empregadas, uma parcela significativa ainda defende o modelo de ensino tradicional e centrado no professor, permanecendo o aluno como figura passiva no processo de ensino-aprendizagem.

Ensinar é um processo em constante mudança e evolução, o educador deve estar atento às mudanças e aberto a novas formas de ensinar e aprender.

REFERÊNCIAS

BACHIC, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello (org). Ensino Híbrido: personalização e Tecnologia na Educação. Porto Alegre: Penso. 2015.

CASTRO, Eder Alonso, et al. Ensino híbrido: desafio da contemporaneidade? NuPI, v. 6, n. 2, 2015. Disponível em: < http://revista.faculdadeprojecao.edu.br/index.php/Projecao3/article/view/563 . Acesso em: 27 jul.2020.

ENSINO híbrido: o que é e como pode ser usado na escola. Disponível em: https://escolasdisruptivas.com.br/metodologias-inovadoras/ensino-hibrido-o-que-e-e-como-pode-ser-usado-na-escola/ . Acesso em: 03 ago. 2020.

ENSINO híbrido: personificação e tecnologia na educação. Lemann Fundation, São Paulo. Disponível em: https://fundacaolemann.org.br/noticias/ensino-hibrido? gclid =Cj0KCQjw 6575BRCQARIsAMp-ksNNvmSpRwBV _w0tKmwuDIwRQUU3e 0fA5E2rP2BED3tL bwp SqK75iswaAlWdEALw_wcB . Acesso em: 03 ago. 2020.

RIBEIRO, PRM História da educação escolar no Brasil. Paidéia (Ribeirão Preto), n. 4, pág. 15-30, 1993. Disponível em: < https://www.revistas.usp.br/paideia/article/view/46439 >. Acesso em: 20 jul. 2021.

CAPÍTULO 14

DESPERDÍCIO DE ALIMENTOS: ESTRATÉGIAS RUMO À REEDUCAÇÃO E REDUÇÃO

Data de submissão: 07/04/2024 *Data de aceite: 02/05/2024*

Elíude Dias Gondim
Universidade de Pernambuco Campus Mata Norte - PE
http://lattes.cnpq.br/2594425809658937

Ingrid Maria do Nascimento Lima
Universidade de Pernambuco Campus Mata Norte - PE
http://lattes.cnpq.br/6063140890194906

Abinalda Barboza Gomes de Morais
Universidade de Pernambuco Campus Mata Norte – PE
http://lattes.cnpq.br/2110355609298915

RESUMO: A motivação do presente trabalho provém da observação dos altos índices de alimentos desperdiçados por não possuírem uma aparência que atenda as expectativas do público. Segundo dados do Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA), no ano de 2019 foram desperdiçados cerca de um bilhão de toneladas de alimentos. Esse desperdício de alimentos também gera uma desigualdade, uma vez que o Brasil é um dos países que mais exporta produtos agrícolas o brasileiro é o que mais sofre com a fome batendo em sua porta. O presente trabalho é uma proposta interventiva em escola da rede privada, com o 4º ano do ensino Fundamental I e feirantes do Município, que visa contribuir com estratégias para enfrentar essa questão. Ao adotar essas estratégias e promover uma cultura de conscientização e responsabilidade em relação ao desperdício de alimentos, é possível trabalhar rumo a uma sociedade mais sustentável e resiliente, onde os recursos alimentares são valorizados e utilizados de forma eficiente.

PALAVRAS-CHAVE: Desperdício. Gastronomia. Sustentabilidade.

FOOD WASTE: STRATEGIES TOWARDS RE-EDUCATION AND REDUCTION

ABSTRACT: The motivation for this work stems from the observation of high levels of food waste due to not meeting public expectations regarding appearance. According to data from the United Nations Environment Programme (UNEP), around one billion tons of food were wasted in 2019. This food waste also generates inequality, as Brazil is one of the countries that exports the most agricultural products, while Brazilians are among those who suffer the most from hunger knocking at their door. This work is

an intervention proposal in a private school, targeting 4th-grade students in Elementary School I, and local market vendors, aiming to contribute with strategies to address this issue. By adopting these strategies and promoting a culture of awareness and responsibility regarding food waste, it is possible to work towards a more sustainable and resilient society where food resources are valued and used efficiently.
KEYWORDS: Waste. Gastronomy. Sustainability.

INTRODUÇÃO

Segundo dados do Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA),no ano de 2019 foram desperdiçados cerca de um bilhão de toneladas de alimentos. Esse desperdício gera uma desigualdade, uma vez que o Brasil é um dos países que mais exporta produtos agrícolas e contudo, é um dos que mais sofre com a fome batendo em sua porta. Diante deste cenário, recentemente, têm se intensificado as discussões acerca do consumo desenfreado e relação consciente do ser humano com o meio ambiente.

Ciente da nossa responsabilidade ambiental e educacional, a Universidade de Pernambuco Campus Mata Norte, através da disciplina Vivência extensionista II Educação ambiental e sustentabilidade propicia espaços para fomento de atividades interventivas. Levando em consideração a residência das integrantes desta pesquisa, todas pertencentes ao município de Nazaré da Mata, realizou-se a escolha dos espaços (feira municipal /escola) de intervenção. Através da aplicação do projeto, buscou-se conscientizar as crianças, agentes internos da comunidade, acerca do desperdício de alimentos e apresentar estratégias que mitiguem o problema.

REFERENCIAL TEÓRICO

De acordo com Rodrigues e Cavinatto (2003) a palavra lixo é derivada do latim lix e significa cinza, sendo dicionarizada como sinônimo de sujeira, imundície, coisas inúteis, velhas ou /e sem valor, mas será que o que julgamos lixo é realmente lixo? Segundo Bidone e Povinelli (1999), o volume de lixo gerado por uma população pode se constituir como um instrumento de análise da mesma uma vez que, os dejetos revelam a sua riqueza ou pobreza e a composição desses resíduos, seus hábitos de consumo e desperdício, além da consciência política individual e coletiva.Dados apresentados por Julia Di Spagna (2020) podem nos servir melhor quando nos referimos ao desperdício alimentar em nosso país. Conforme as pesquisas da autora, o país encara um quadro alarmante uma vez que, “125,2 milhões de brasileiros não têm acesso pleno a alimentos de qualidade e na quantidade adequada”.

O desperdício alimentar já faz parte do senso comum dos brasileiro, principalmente, nos grandes centros urbanos, onde segundo Helenna (2008,p.2) “estudos comprovam que os resíduos sólidos (domiciliar, industrial ou agrícola) são uma das mais sérias formas de desperdício do país.”Paralelo a este dado observamos algo que parece ser uma grande oposição, dado o contexto anteriormente apresentado. Um levantamento realizado pela ONU mostra que o Brasil desperdiça por ano cerca de 27 milhões de toneladas de alimentos, sendo um dos fatores para esse desperdício a aparência, isto é, muitos alimentos são descartados apenas por não possuir um aspecto externo, perfeito aos padrões estéticos de consumo. Em um país onde tantos passam fome e tanto vai para o lixo, o desperdício alimentar e a falta de conscientização sobre o tema são fatores que contribuem para que o problema não seja solucionado.

Visando mitigar e progressivamente sanar a situação, é fundamental que o planejamento, a compra e o consumo alimentar sejam realizados de forma consciente. Assim, no nosso dia a dia, podemos adotar alguns hábitos que colaboram para a diminuição do desperdício de alimentos. Somado a estratégias como aterros e adubos naturais, outro fator importante que contribui para o não desperdício de alimentos é o aproveitamento integral do mesmo, na chamada gastronomia sustentável.

O termo gastronomia sustentável refere-se justamente a isto, o ato culinário de produzir alimentos de forma mais ecológica, ocasionando um aumento na lucratividade e proporcionando a construção de relações alimentares mais sustentáveis. Há, atualmente, um crescente aumento da percepção da alimentação em relação à saúde e ao bem-estar social, e da gastronomia como atrativo turístico e atividade cultural fundamental ao ser humano. Finalmente, há, também, uma consciência maior sobre nosso papel e influência em nosso meio ambiente. Sobre isso discutem Krause e Bahls (2013)

> Há, atualmente, um crescente aumento da percepção da alimentação em relação à saúde e ao bem-estar social, e da gastronomia como atrativo turístico e atividade cultural fundamental ao ser humano. Finalmente, há, também, uma consciência maior sobre nosso papel e influência em nosso meio ambiente (KRAUSE e BAHLS.2013, p. 447)

A gastronomia sustentável é uma nova perspectiva, um fenômeno recente que tem se intensificado graças à mídia e materializa uma consciência ecológica mais apurada, oriunda dos anseios e necessidades da sociedade contemporânea de reelaborar suas relações ambientais no âmbito alimentar.

METODOLOGIA

A presente pesquisa possui uma abordagem de caráter qualitativo. Os instrumentos e procedimentos adotados para a construção dos dados foram: aula expositiva dialogada, leitura de um gibi temático, questionários oral e escrito, visita à feira pública municipal, momento de degustação e a construção do caderno de receitas sustentáveis. A pesquisa contou com a participação de alunos do 4° ano do Ensino fundamental de uma escola da rede privada, bem como uma feirante do município, além das graduandas autoras da pesquisa em apreço.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para começo de conversa: O que tem no seu prato?

O projeto se desenvolveu nos dias 16, 21, 23 e 30 de setembro de 2022. O objetivo central do primeiro encontro foi realizar uma sondagem inicial do assunto junto ao corpo discente e introduzir noções acerca do tema de forma lúdica e mais visual. Deste modo,começamos a aula com uma roda de perguntas, geradas a partir da apresentação de um slide como o tema do projeto.O que você entende por desperdício de alimentos? Você já viu ou tomou essa atitude? o que nos leva a desperdiçar os alimentos? O que você consumiu no café da manhã hoje? De onde vem os alimentos que você consome? Estas foram algumas das perguntas que nortearam este primeiro momento.

Dando prosseguimento ao primeiro momento, realizamos a leitura de um gibi da “Turma da Mônica” sobre o tema. Durante a leitura os alunos participaram ativamente dando sugestões e apontando comportamentos semelhantes aos dos personagens da história.

Imagens 1 e 2. Momentos da aula expositiva e leitura do gibi com a turma.

Concluída a leitura retornamos o slide, onde listamos e resumimos os conselhos dados pelo gibi para evitar o desperdício alimentar. Os alunos observaram uma seleção de imagens sobre o tema e analisaram, com apoio de alguns dados, os contextos que envolvem a fome e o desperdício de alimentos em nosso país. Como forma de concluir e fixar esta primeira etapa, eles receberam uma atividade para responder em casa, sendo assim instigados a pesquisar e conversar com os parentes sobre o tema.

Construindo experiências: analisando os aspectos dos alimentos

No dia 21/09/2022 realizamos nosso segundo encontro e fomos mais uma vez à escola, desta vez, com o intuito de levarmos os alunos à feira livre municipal. Antes de irmos, anotamos uma entrevista a fim de guiar o encontro entre os estudantes e a feirante entrevistada.

Nosso objetivo foi propiciar às crianças um momento de apreciação da variedade de alimentos saudáveis que existem no local, analisar a aparência dos alimentos e observar o desperdício de alimentos dentro do município.

Imagem 3 e 4. Entrevista com a feirante e visita à feira municipal

Antes de realizarmos a compra das frutas e verduras os alunos fizeram as seguintes perguntas à proprietária do comércio:

- Para você, a aparência influencia a compra dos clientes? A beleza pode nos enganar?
- O que você acha do desperdício de alimentos?

Em relação à primeira pergunta a proprietária afirmou que a aparência influencia bastante, pois alimentos com aspecto de mais maduros ou que estejam machucados geralmente não são bem aceitos pelos consumidores e que algumas vezes a aparência engana, sugerindo fazer algumas observações mais detalhadas no alimento como balançar o maracujá para sentir se está cheio de polpa, por exemplo.Sobre a segunda pergunta, ela afirma que o desperdício de alimentos não é de forma alguma uma coisa boa e que isso deveria ser mudado, mas não explicou como, esta foi uma pergunta problematizadora, pois retornando a sala pedimos que os alunos, com base no que foi discutido, apresentassem sugestões para mitigação do problema.

ENTRE CORES E SABORES: DA TEORIA À PRÁTICA

No encontro seguinte, no dia 23/09/2022, fizemos uma mesa de café da manhã, onde pudemos fazer a degustação das comidas que preparamos. Para este momento, selecionamos os seguintes pratos: Bolo de banana com casca; Suco de abacaxi com a casca; Torrada com pão amanhecido; Bolo com massa feita de chuchu.

As crianças provaram e aprovaram o sabor das comidas, mas à princípio não revelamos os ingredientes que constituíam cada receita e propomos uma degustação surpresa. Logo após os estudantes avaliarem as receitas, detalhamos como cada uma foi produzida e que ingredientes foram utilizados.Eles ficaram admirados com os ingredientes utilizados, pois são alimentos pouco consumidos por eles. O momento superou nossas expectativas uma vez que foi bem recebido pela professora e estudantes e ainda contou com a participação da vice diretora, da coordenadora e de outros professores da instituição.

Imagens 5 e 6: Momento de degustação das receitas sustentáveis.

Na última visita à escola, realizada no dia 30/09/2002, trabalhamos na construção do caderno de receita. Este momento foi realizado fora da sala de aula, na quadra da escola. A sala foi dividida em quatro grupos e cada grupo ficou responsável por uma receita para no final desenvolvermos o produto final: um grande caderno de receitas que seria disponibilizado na biblioteca da escola. Com o intuito de estimular a criatividade deles e trabalhar o assunto de forma dinâmica, optamos por utilizar materiais de fácil manuseio como lápis de colorir, tesoura, cola e desenhos para colorir.

Imagens 7 e 8: Construção do caderno de receitas.

Em um momento inicial, discutimos o gênero textual receita, isto é, sua utilidade e estrutura. Os alunos já conheciam o gênero por isso, foi fácil a construção das receitas. Cada grupo recebeu um envelope com receitas fragmentadas, optamos por selecionar as duas receitas mais bem avaliadas no momento de degustação e mais três novas receitas. Aproveitamos o momento para apresentar noções acerca de gastronomia sustentável e retornamos às experiências do momento anterior. Os estudantes deveriam seguir a ordem de elementos, disponibilizada anteriormente, e transcrever e ilustrar, de forma organizada, cada receita no caderno.

Imagens 9,10,11 e 12. Socialização das páginas.

Após a construção de cada página, os estudantes se reuniram e cada equipe apresentou sua receita. Houve um momento de assinatura e o livro foi entregue à biblioteca da escola para futuras consultas.

Imagem 13: caderno de receitas finalizado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Deste modo, compreendemos que bem mais do que um aspecto meramente nutricional, o desperdício alimentar envolve questões de âmbito social, econômica e consequentemente ambiental, uma vez que, à pauta podemos adicionar problemáticas como a geração de resíduos orgânicos o desperdício de recursos financeiros, a aplicação desnecessária de agroquímicos em alimentos que acabam por ser descartados de forma incorreta e o desmatamento /uso de grandes extensões de terra para o plantio de alimentos e criação de animais. O desperdício alimentar pode ser identificado desde a cadeia produtiva e o transporte e perduram até o armazenamento e consumo.

Deste modo, conclui-se que, através das atividades propostas, que o objetivo deste projeto foi alcançado uma vez que, os alunos e a comunidade conheceram o problema no âmbito local, tiveram acesso a medidas de mitigação para o mesmo e se propuseram a adotar atitudes voltadas para a promoção do reaproveitamento de alimentos, evitando assim o desperdício. A experiência proporcionou que as crianças, agora munidas de reflexões e principalmente ações, pudessem colaborar ativamente para a transformação deste cenário.

REFERÊNCIAS

BIDONE, F. R. A., POVINELLI, J. **Conceitos básicos de resíduos sólidos**. São Carlos: EESC/USP, 1999. Apud in: HELENA, Maria Oliveira Santos. Desperdício de alimentos e sua interferência no meio ambiente.Instituto Construir e Conhecer; Goiânia; Enciclopédia Biosfera N.05; 2008; Disponível em:http://www.conhecer.org.br/enciclop/2008A/desperdicio1.pdf Acessado em: 07/09/2022

DI SPAGNA, Julia. **As origens da fome no Brasil e por que ela voltou a crescer**. Disponível em: https://guiadoestudante.abril.com.br/atualidades/as-origens-da-fome-no-brasil-e-por-que-ela-voltou-a-crescer/ Acessado em: 04/08/2022

KRAUSE, R. W.; BAHLS, A. A. D. S. M. **Orientações gerais para uma gastronomia sustentável.** Revista Turismo Visão e Ação, v. 15, n. 3, p. 434-450, set./dez. 2013. Disponível em: http://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rtva/article/view/5119/2684 . Acessado em: 15/10/2022.

RODRIGUES, Francisco Luiz; CAVINATTO, Vilma Maria. **Lixo: De onde vem? Para onde vai?** São Paulo: Moderna,2003.

Brasil desperdiça cerca de 27 milhões de toneladas de alimentos por ano; 60% vêm do consumo de famílias. Disponível em: https://g1.globo.com/profissao reporter/noticia/2022/02/24/brasil-desperdica-cerca-de-27-milhoes-de-toneladas-de-alimentos-por-ano-60percent-vem-do-consumo-de-familias.ghtml Acessado em: 04/08/2022

DISCIPLINA TECNOLOGIA APLICADA À EDUCAÇÃO: PERCEPÇÃO DISCENTE SOBRE A MODALIDADE SEMIPRESENCIAL

Data de aceite: 02/05/2024

Miguel Carlos Damasco dos Santos
Associação Educacional Dom Bosco-AEDB

RESUMO: Este artigo apresenta os resultados obtidos na aplicação de uma pesquisa junto aos alunos dos cursos de Letras e de Pedagogia, da Associação Educacional Dom Bosco (AEDB), localizada em Resende/RJ. A investigação foi realizada no final de 2018 em relação à disciplina Tecnologia Aplicada à Educação, ministrada na modalidade semipresencial, conforme Portaria do Ministério da Educação (MEC), que faz referência ao incentivo e autorização para que até 20% do curso sejam ministrados a distância. A pesquisa foi do tipo Survey quantitativa, de forma descritiva, cujos principais interesses foram: verificar a visão dos alunos sobre as atividades semipresenciais, levantar questões sobre organização e conteúdo, tutoria e mediação, e também de avaliação, além de identificar as possíveis correções de rumo a serem implementadas no processo. Os dados obtidos são apresentados e analisados, buscando conhecer tanto os aspectos positivos, como aqueles considerados negativos. A opinião dos discentes é muito importante para o andamento dessas disciplinas. Por fim, o trabalho propõe a realização de outras pesquisas sobre o tema, na busca constante pela qualidade necessária para a aprendizagem dos alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Disciplina Semipresencial; Educação; Pesquisa; Visão do Aluno.

INTRODUÇÃO

A educação a distância (EaD) via internet vem crescendo a passos largos na atualidade, sendo influenciada diretamente pelo avanço da tecnologia, cujas quantidades de recursos disponíveis possibilitam uma diversidade de metodologias e estratégias de ensino.

A Portaria nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004 (BRASIL, 2014), alterada pela Portaria nº 1.134, de 10 de outubro de 2016 (BRASIL, 2016), ambas do Ministério da Educação (MEC), autorizam as instituições de ensino superior (IES) a ofertar na modalidade semipresencial, até 20% de suas disciplinas dos cursos

presenciais, desde que empreguem adequadamente as ferramentas tecnológicas e comunicacionais existentes.

Assim, diversas IES passaram a ministrar de maneira on-line algumas de suas disciplinas, mesmo que forma embrionária, buscando uma aproximação com a EaD, aproveitando as vantagens e benefícios que tal ensino pode proporcionar.

Porém, para aqueles alunos que se matricularam em um curso presencial esse fato pode proporcionar encantamento pelo emprego da tecnologia, mas em outros estudantes é capaz de ocasionar alguma resistência, principalmente para aqueles que estudam em instituições que não disponibilizam cursos a distância e não possuem experiência nesse tipo de atividade.

Dessa forma, aventou-se a possibilidade da aplicação de uma pesquisa na Associação Educacional Dom Bosco (AEDB), na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Dom Bosco (FFCLDB), com o apoio do Núcleo de Educação a Distância (NEAD), para verificar a percepção dos alunos sobre o tema, investigando o processo junto aos discentes que estudam as potencialidades da tecnologia na educação e que estão se formando para atuar como docentes.

O principal intento da pesquisa foi identificar a existência de possíveis resistências e buscar a qualidade necessária na disciplina Tecnologia Aplicada à Educação (TAE). O papel do professor nessa modalidade de ensino e aprendizagem era o principal alvo a ser verificado, tendo em vista que aspectos como a organização da disciplina, o material didático, a tutoria e mediação, e a avaliação estão entre os maiores questionamentos por parte dos discentes.

> A formação da cultura de EaD e a superação das resistências se iniciam a partir do momento em que alunos e colaboradores identificam adequadamente os pilares que sustentam a implantação e a oferta dos novos serviços. Como sempre, o rol de soluções variará em função da instituição. No entanto há medidas interessantes que se apresentam adequadas para serem trabalhadas junto a ambos os grupos (SILVA, 2013, p. 30-1).

As próximas seções do artigo mostram como são desenvolvidas as disciplinas semipresenciais na AEDB, a aplicação da pesquisa, os resultados alcançados e análise dos desses dados. Nas considerações finais, o artigo faz algumas reflexões sobre a pesquisa, destacando os pontos importantes levantados, procurando contribuir com estudos futuros.

AEDB E SUAS DISCIPLINAS SEMIPRESENCIAIS

A AEDB é uma IES privada, contando com 18 cursos de graduação em andamento, atualmente todos presenciais. Porém, para o próximo ano, já estão aprovados 5 cursos à distância pelo MEC, particularmente na modalidade de ensino híbrido.

Seu sistema de ensino está em fase de transição do anual para o semestral, tendo em vista que 4 cursos já estão sendo ofertados por período letivo. O tempo de duração de seus cursos variam de 2 a 5 anos, dependendo se é um curso superior tecnológico, uma licenciatura ou um bacharelado.

Desde 2007, a AEDB oferece disciplinas on-line, utilizando o ambiente virtual de aprendizagem (AVA) Moodle da instituição. O processo teve início apenas com as disciplinas que possuíam elevado número de alunos em dependência escolar, conforme Campos (2011, p. 90), com o intuito de obter experiência na modalidade a distância, aproveitar seus benefícios para oferecer tais atividades com qualidade.

O professor além de ser conteudista, atua também como tutor da disciplina, independentemente do tipo de ensino semipresencial empregado. Atualmente existem 2 tipos oferecidos pela instituição: semipresencial tipo I e tipo II.

Conforme Santos (2014, p. 3), "no tipo I os alunos participam de encontros presenciais somente antes de cada avaliação. Já no tipo II, os alunos têm um encontro presencial a cada quinzena, o que facilita o aprendizado e a retirada de possíveis dúvidas, através da presença física dos alunos com o professor". As atividades avaliativas podem ser compostas de fóruns, chats, testes on-line e trabalhos, num total de 2,0 pontos. A avaliação é presencial, podendo ser escrita ou prática, completando o restante da nota bimestral.

Houve curso de capacitação e treinamento no ambiente Moodle na AEDB para todos os professores que passaram a ministrar disciplinas semipresenciais. Alguns docentes também participaram de cursos de conteudista e de tutoria para tal atividade

Prosseguindo, na próxima seção, o estudo apresenta considerações sobre a pesquisa, tais como: os objetivos, a metodologia e os participantes.

PESQUISA DISCENTE

A AEDB já havia feito uma pesquisa próxima ao tema atual junto a seus alunos, especificamente sobre a resistência dos alunos ao ensino semipresencial e a preparação dos professores, cujos resultados foram apresentados por Santos (2014), que indicaram algumas correções de rumo a serem implementadas. Alguns desses aspectos estão enunciados justamente nos objetivos dessa nova pesquisa.

Muitos autores se posicionam sobre uma definição de pesquisa científica. Escolhemos aquela proposta por Gil (2002, p. 18). Uma pesquisa é considerada como:

> Procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. A pesquisa é requerida quando não se dispõe de informação suficiente para responder ao problema, ou então quando a informação disponível se encontra em tal estado de desordem que não possa ser adequadamente relacionada ao problema.

Nesse contexto, a AEDB procurou ouvir os alunos dos cursos de Letras e de Pedagogia de maneira voluntária, ao término do ano letivo de 2018, através de formulário próprio do Google disponibilizado no ambiente virtual, para verificar o planejamento e desenvolvimento da disciplina TAE, cujos os principais itens estão explicitados a seguir.

OBJETIVOS

O objetivo geral da pesquisa foi averiguar a visão dos alunos sobre o desenvolvimento da disciplina TAE, que é ministrada para o primeiro ano dos cursos de Letras e Pedagogia, na modalidade semipresencial, para levantar os pontos positivos a serem consolidados e aqueles aspectos que podem ser melhorados.

Como objetivos específicos citamos o seguinte: levantar o grau de aceitação da disciplina por parte dos alunos em relação a sua organização; material didático, tutoria, mediação e interação; formas de avaliação; além identificar as possíveis correções de rumo a serem introduzidas no processo, se for o caso.

METODOLOGIA

O método de pesquisa escolhido foi o *Survey*, que é empregado em pesquisas sociais, visando descrever características de uma população por meio de uma parcela extraída desse universo. Sua característica é amostral, na qual "as conclusões descritivas e explicativas obtidas pela análise são generalizadas para a população da qual a amostra foi selecionada" (BABBIE, 1999, p. 77).

Para Pinsonneault e Kraemer (1993), dentre as finalidades da pesquisa *Survey*, a forma descritiva é a mais recomendada para o presente caso, já que:

> (...) busca identificar quais situações, eventos, atitudes ou opiniões estão manifestas em uma população; descreve a distribuição de algum fenômeno na população ou entre os subgrupos da população ou, ainda, faz uma comparação entre essas distribuições (apud FREITAS *et al*. 2000, p. 2).

A pesquisa teve uma abordagem quantitativa, a qual recorre a linguagem matemática para descrever as causas de um fenômeno e relações entre variáveis. Centrada na objetividade, foca na análise de dados brutos, adotando instrumentos padronizados e neutros na recolha dos dados, sendo geralmente constituída por amostras grandes e representativas da população, e por isso os resultados são encarados como um retrato real de toda a população-alvo da pesquisa (FONSECA, 2002 p. 20).

O questionário disponibilizado aos estudantes no formulário Google continha questões fechadas sobre diversas afirmações para cada aspecto observado, e ao final de cada aspecto, o aluno podia expressar sua opinião de maneira livre e voluntária, com informações que julgava ser importante, seja ela positiva ou negativa. O questionário continha questões numa escala *Likert* de 5 pontos, na qual, "os respondentes não apenas respondem se concordam ou não com as afirmações, mas também informam qual seu grau de concordância ou discordância" (OLIVEIRA, 2001, p. 19).

PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA

A pesquisa foi aplicada em alunos do ano inicial dos citados cursos, que estavam regularmente matriculados em TAE. Tal disciplina sempre foi ministrada na modalidade semipresencial, com aulas presenciais quinzenais, nas quais o professor empregava atividades voltadas à metodologia ativa.

A tabela 1 a seguir, mostra a quantidade de alunos de cada curso e o respectivo número de respondentes da pesquisa:

Situação / Curso	Letras	Pedagogia
Matriculados	27	39
Respondentes	20	24

Tabela 1: Participantes da pesquisa

Fonte: Próprio autor

Podemos notar que 66,7% dos alunos matriculados responderam à pesquisa, o que foi considerada como uma amostragem probabilística significativa em relação ao total dos alunos.

RESULTADO DA PESQUISA

Foram pesquisados os seguintes aspectos: Organização da disciplina e material didático, Tutoria, mediação e interação, além das Atividades avaliativas. Nas subseções a seguir, o artigo mostra as afirmações colocadas na pesquisa para cada um dos 3 aspectos analisados e os maiores resultados obtidos através das respostas espontâneas dos estudantes.

Nas afirmações iniciais, foram disponibilizadas as seguintes opções de respostas: Concordo totalmente; Concordo parcialmente; Não concordo e nem discordo; Discordo parcialmente e Discordo totalmente. A último quesito de cada aspecto foi uma questão aberta, que estamos apresentando a seguir as respostas mais significativas.

ORGANIZAÇÃO DA DISCIPLINA E MATERIAL DIDÁTICO

a) O material didático é claro, de fácil entendimento e favorece a aprendizagem:
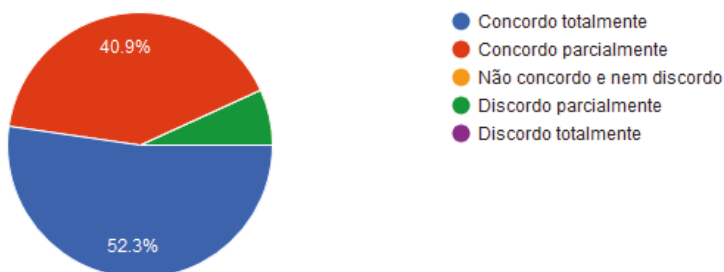
Figura 1: Clareza do material didático
Fonte: Próprio autor

b) Os conteúdos da disciplina são apresentados numa sequência lógica para facilitar o entendimento:
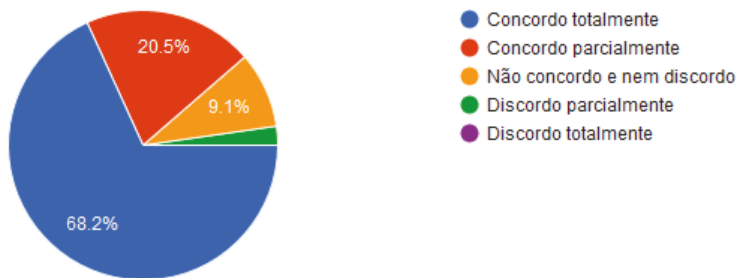
Figura 2: Sequência dos conteúdos

Fonte: Próprio autor

c) Emprega diferentes formas de comunicação: textos, imagens, vídeos, sons:
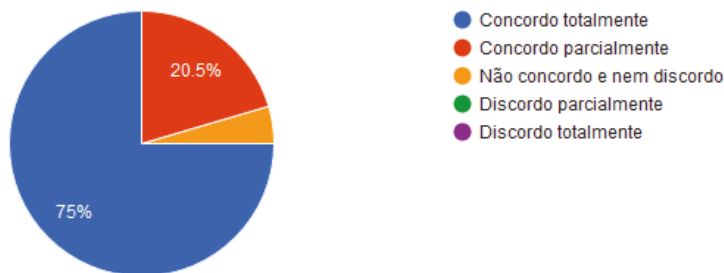
Figura 3: Formas de comunicação

Fonte: Próprio autor

d) Existe indicação de bibliografia e sites complementares para facilitar a aprendizagem:
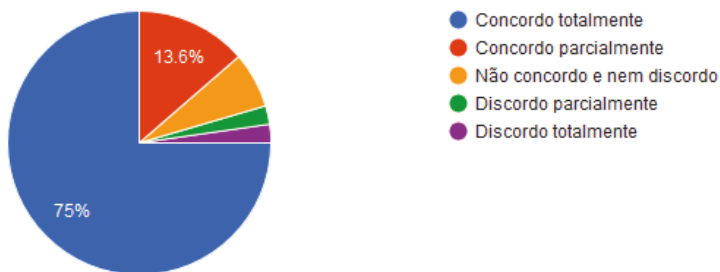
Figura 4: Bibliografia e sites complementares

Fonte: Próprio autor

e) Outras observações sobre o Material Didático que julga ser importante:

- "Nem sempre o material didático é de total entendimento, as vezes existem algumas dúvidas que são tiradas pessoalmente com professor ou por e-mail".
- "O professor deveria diminuir o tamanho de algumas apostilas, apesar de sanar bem as dúvidas, algumas são extensas demais, e os alunos se perdem".
- "Tudo bem organizado e explicado. Simplicidades das atividades para maior entendimento".

TUTORIA, MEDIAÇÃO E INTERAÇÃO

a) Existe um espaço específico destinado para sanar as dúvidas dos alunos:
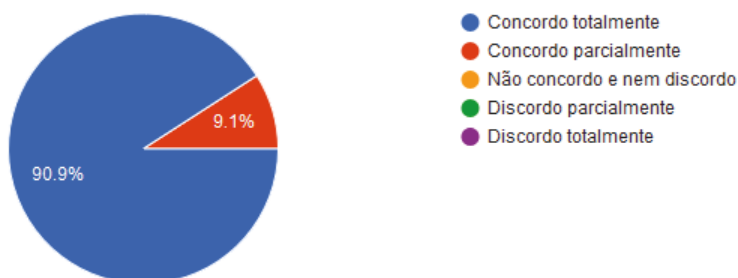
Figura 5: Espaço para dúvidas

Fonte: Próprio autor

b) As atividades propostas incentivam a colaboração e a cooperação entre os alunos:
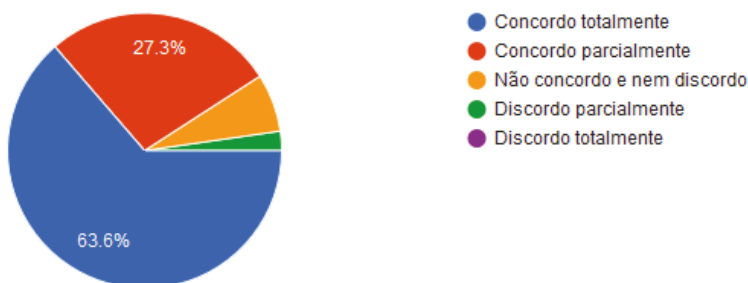
Figura 6: Colaboração e interação

Fonte: Próprio autor

c) Existe incentivo por parte do professor-tutor para o cumprimento das atividades:
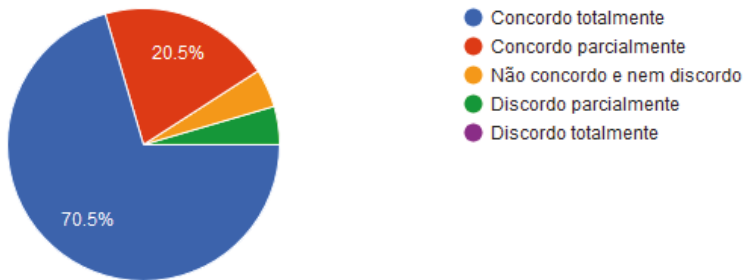
Figura 7: Incentivo do tutor

Fonte: Próprio autor

d) Prontidão de respostas sobre as dúvidas dos alunos em até 48 horas:
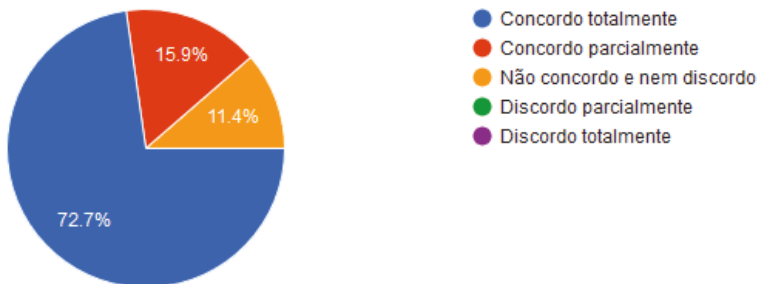
Figura 8: prontidão nas respostas

Fonte: Próprio autor

e) Outras observações sobre a Tutoria e mediação que julga ser importante:

- *"Ele está sempre disposto a ajudar os alunos com o aprendizado".*
- *"Quando precisei tirar uma dúvida, me atendeu num dia de domingo".*
- *"A disponibilidade do professor sempre com a turma, mesmo que seja por e-mail".*

ATIVIDADES AVALIATIVAS

a) Os prazos para realização das atividades avaliativas são adequados:
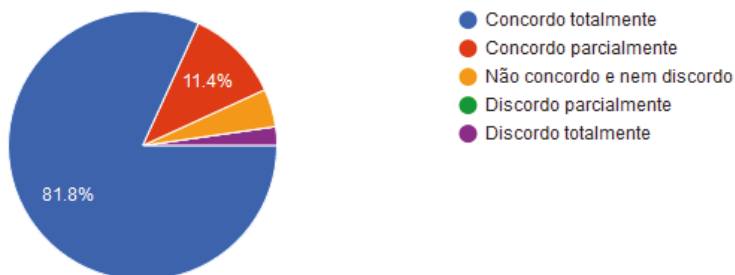
Figura 9: Prazo para as atividades

Fonte: Próprio autor

b) Os processos de avaliação são variados em sua forma:
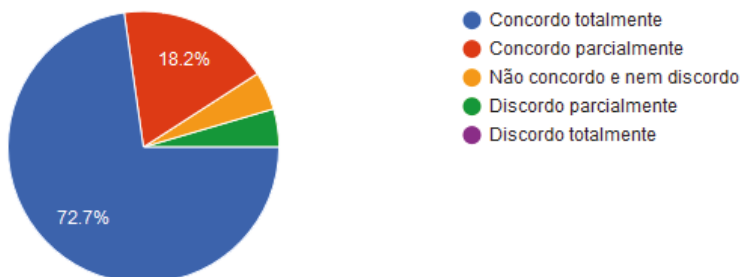
Figura 10: Variação de formas de avaliação

Fonte: Próprio autor

c) Os critérios de avaliação da aprendizagem são claros:
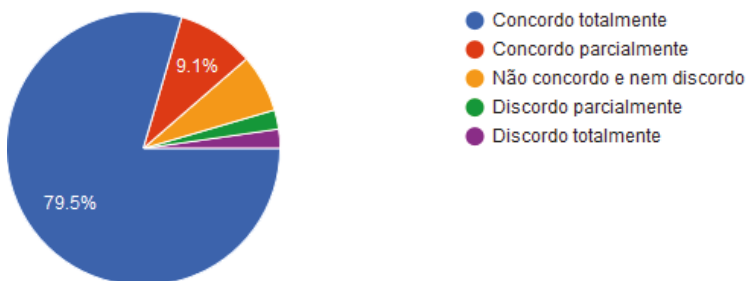
Figura 11: Critérios de avaliação

Fonte: Próprio autor

d) Oferece a possibilidade de autoavaliação ao aluno através de simulados ou outras atividades:
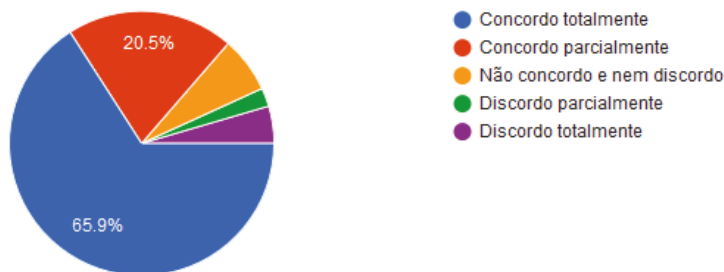
Figura 12: Possibilidades de auto avaliação

Fonte: Próprio autor

e) Outras observações sobre as Atividades Avaliativas que julga ser importante:

"Eu acho que o 4° bimestre está cheio de atividades sendo que é o mais curto, fica um pouco complicado para que possamos nos organizar".

ANÁLISE DOS DADOS

Quanto ao aspecto referente a organização da disciplina e material didático, apuraramos que é a questão considerada menos positiva entre todas aquelas pesquisadas, principalmente no que diz respeito ao material didático. Deve ser feita uma revisão no conteúdo para que seja de mais fácil entendimento e favoreça a aprendizagem.

Além disso, sem ferir os objetivos propostos pela disciplina TAE, seus conteúdos devem passar por uma análise para verificar se estão sendo apresentados numa sequência lógica para facilitar o encadeamento de ideias por parte dos alunos.

No que diz respeito a tutoria, mediação e interação, notamos que é um ponto positivo a questão de prontidão nas respostas para as dúvidas dos alunos, que inclusive têm à sua disposição um canal próprio para comunicação com o professor.

Porém, a parte menos atraente na tutoria para os discentes foi aquela relativa a propostas para incentivar a colaboração e a cooperação entre os aprendizes. As atividades em grupo podem ser mais implementadas através de metodologias colaborativas existentes.

Já o quesito pertinente a atividades avaliativas, verificamos que foram atribuídos os maiores valores nas respostas, o que nos conduz ao entendimento de que os estudantes consideram, na sua maioria, que as atividades de avaliação foram adequadas, variadas na sua forma e com critérios claros.

Mas merece atenção especial a possibilidade de disponibilizar tarefas de autoavaliação para os discentes. Se tais atividades forem providenciadas, existe uma perspectiva de melhoria na aprendizagem e por consequência, nas notas bimestrais dos aprendizes.

Fazendo um resumo de todas as afirmações e respectivas respostas dos alunos, podemos verificar que as médias em porcentagem foram as constantes da tabela 2 abaixo, considerando o seguinte: Grau 1: Concordo Totalmente; Grau 2: Concordo Parcialmente; Grau 3: Não concordo e nem discordo; Grau 4: Discordo Parcialmente; e Grau 5: Discordo Totalmente.

Aspectos / Graus	Grau 1	Grau 2	Grau 3	Grau 4	Grau 5
Organização da Disciplina e Material Didático	0,5 %	4,1 %	5,3 %	23,9 %	66,2 %
Tutoria, Mediação e Interação	0,0 %	1,7 %	5,7 %	18,2%	74,4 %
Atividades Avaliativas e suas formas	2,3 %	2,3 %	5,4 %	14,9 %	75,1 %

Tabela 2: Média das respostas

Fonte: Próprio autor

Pela tabela, vemos que os graus 4 e 5 se sobressaem nitidamente, o que significa que os alunos, na sua grande maioria, concordaram totalmente ou em parte com as afirmações disponibilizadas na pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta do estudo foi apresentar uma investigação sobre a existência de pontos positivos e negativos no andamento da disciplina TAE, ministrada para o primeiro ano dos cursos de Letras e de Pedagogia, através do ambiente virtual de aprendizagem e com encontros presenciais quinzenais.

Os aspectos que mereceram apreciação na pesquisa foram a organização da disciplina e o material didático disponibilizado, os trabalhos de tutoria e mediação pedagógica através da interação com os alunos e, finalmente, as atividades relacionadas com a avaliação, sua clareza, formas e critérios.

Os gráficos resultantes das respostas mostraram que a maioria dos alunos foi favorável ao trabalho que está sendo realizado tanto pelo professor-tutor da disciplina, como pelo NEAD, exceto em alguns pontos que merecem especial atenção, tais como:

- Revisão no conteúdo para que seja de mais fácil entendimento;
- Possibilidade de apresentação do conteúdo numa sequência mais lógica;
- Aumento das atividades de colaboração e cooperação entre os alunos, e
- Disponibilização de tarefas de autoavaliação para os alunos.

Caso os aspectos considerados positivos na pesquisa forem mantidos e a instituição realizar as alterações acima relacionadas, tanto na disciplina TAE como nas demais, o aproveitamento dos estudantes tende a melhorar, favorecendo a aprendizagem.

A pesquisa apresentada complementa aquela outra realizada pela AEDB junto a seus alunos, para verificar possíveis pontos de resistência sobre ensino on-line, cujos resultados foram apresentados em 2014. A cada ano, as resistências estão sendo vencidas e os discentes já entendem e aproveitam as vantagens e benefícios da EaD.

Pelo exposto neste artigo, podemos concluir, salvo melhor juízo, que a disciplina TAE ministrada na modalidade semipresencial, foi do agrado da maioria dos discentes em 2018, já que em todos os 3 aspectos analisados, a soma dos graus 4 e 5 atingiram um valor igual ou superior a 90% de concordância nas respostas.

Por fim, o trabalho atingiu os objetivos propostos para verificar a percepção dos discentes sobre o andamento da disciplina TAE ministrada de forma semipresencial. Incentivamos outras disciplinas, cursos e até IES, a promoverem novas pesquisas complementares, e que seus resultados sejam divulgados para que possamos alcançar a qualidade necessária visando a melhoria da aprendizagem de nossos alunos.

REFERÊNCIAS

BABBIE, E. Métodos de pesquisas de Survey. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

BRASIL. Portaria nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/nova/acs_portaria4059.pdf> Publicado no DOU, Seção 1, Brasília, 13 dez 2004.

____________. Portaria *Nº 1.134,* de 10 de outubro de 2016. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Port-MEC-1134-2016-10-10.pdf> Publicado no DOU nº 196, Seção 1, Brasília, 1 out 2016.

CAMPOS, Ângela M. S. Avaliação das disciplinas em rede do curso de Tecnologia em Logística da AEDB. Dissertação de Mestrado - Programa de Pós-Graduação da Fundação Cesgranrio. Rio de Janeiro, nov, 2011.

FONSECA, J. J. S. Apostila de metodologia da pesquisa científica. Fortaleza: UEC, 2002. Disponível em: < https://books.google.com.br/books?id=oB5x2SChpSEC&pg=PA20#v=onepage&q&f=false> Publicado em: 2002.

FREITAS, Henrique; OLIVEIRA, Míriam; SACCOL, Amarolinda Z.; MOSCAROLA, Jean. O método de pesquisa *survey*. Revista de Administração da USP, São Paulo, v. 35, n. 3, p.105-112. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/gianti/files/artigos/2000/2000_092_RAUSP.PDF>. Publicado em: jul 2000.

GIL. Antonio. C. Como elaborar projetos de pesquisa. São Paulo: Atlas, 2002.

OLIVEIRA, Tania. M. V. Escalas de mensuração de atitude: Thrstone, Osgood, Stapel, Likert, Guttman, Alpert. Revista Administração online, São Paulo, v.2, n.2, abr/jun. 2001. Disponível em: <http://www.fecap.br/adm_online/art22/tania.htm>. Publicado em: abr 2001.

PINSONNEAULT, A. & KRAEMER, K. L. Survey research in management information systems:an assessement. Journal of Management Information System, 1993.

SANTOS, Miguel C. D. Disciplinas On-line em Cursos Presenciais: estudo sobre a percepção dos alunos. 20º Congresso Internacional ABED de Educação a Distância. Disponível em http://www.abed.org.br/hotsite/20-ciaed/pt/anais/pdf/57.pdf> Curitiba-PR. Publicado em: out 2014.

SILVA, Robson S. da. Gestão de EAD: Educação a Distância na Era Digital. São Paulo: Novatec, 2013.

CAPÍTULO 16

EDUCAÇÃO DIGITAL: CONCEITOS, MODALIDADES E DESAFIOS

Data de aceite: 02/05/2024

Richelme Costa
CIIE, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Portugal
https://orcid.org/0000-0003-3945-0407

RESUMO: Embora a educação digital já existisse em várias formas desde há muito tempo, a mesma ganhou destaque nas últimas décadas. Os ambientes digitais de ensino evoluíram seus sistemas educacionais no sentido de mitigar os efeitos negativos que poderiam ser causados nos processos de aprendizagem em situações imprevistas como a pandemia COVID-19 em 2020. A partir deste evento, a educação digital ganha espaço em diferentes cenários, não podendo ser diferente com a área da educação. Este estudo tem como objetivo diferenciar educação digital de ensino a distância e apresentar os principais conceitos sobre o tema. O mesmo se justifica considerando que a educação digital tem crescido e é importante discutir sobre os benefícios, riscos e desafios futuros da adoção das tecnologias nos processos educacionais, principalmente na formação digital de estudantes. O texto apresenta duas das principais modalidades da educação digital, o e-learning e o b-learning e finaliza com considerações para estudos futuros.

PALAVRAS-CHAVE: educação digital; ensino a distância; e-learning; b-learning.

DIGITAL EDUCATION: CONCEPTS, TYPES OF ENVIRONMENT AND CHALLENGES.

ABSTRACT: Although digital education has existed in various forms for a long time, it has gained prominence in recent decades. Digital teaching environments have evolved their educational systems to mitigate the negative effects that could be caused in learning processes in unforeseen situations such as the COVID-19 pandemic in 2020. As a result of this event, digital education is gaining ground in different scenarios, and this is no different in the field of education. This study aims to differentiate between digital education and distance learning and present the main concepts on the subject. It is justified by the fact that digital education is growing and it is important to discuss the benefits, risks and future challenges of adopting technologies in educational processes, especially in the digital training

of students. The text presents two of the main forms of digital education, e-learning and b-learning, and concludes with considerations for future studies.
KEYWORDS: digital education; distance learning; e-learning; b-learning.

INTRODUÇÃO

O presente estudo tem por objetivo contribuir para uma melhor compreensão dos termos relacionados a Educação digital, dando por foco as conceituações, suas principais modalidades e os respetivos desafios que estas apresentam, sejam a partir do ponto de vista positivo, ou negativo. Antes de aprofundarmos no tema é preciso reforçar o porquê de diferenciarmos "ensino a distância" de "educação digital", na verdade estamos a falar de elementos que se complementam.

Com o advento das tecnologias da internet, observamos uma mudança significativa na forma como interagimos e produzimos conhecimento dentro da academia. A "revolução digital" facilitou o acesso aberto à informação em todo o mundo, mas é possível notar através dos diferentes autores que a preparação para este evento não aconteceu de forma correta. Atualmente, as salas de aula estão repletas de recursos de tecnologias da informação e comunicação (TICs). quase todos os professores fizeram grandes progressos em usar a tecnologia digital para ajudar seus alunos a participarem de atividades colaborativas e obter mais acesso à informação.

De acordo com Suleiman & Danmuchikwali (2020) a Educação Digital é uma das maneiras como o ensino a distância pode vir a acontecer, sendo determinante nesta o uso de alguma tecnologia digital e/ou suas interfaces, enquanto o ensino a distância o fator que o coloca nesta classificação está relacionado com a separação física ou temporalmente dos intervenientes, podendo se fazer necessária, ou não, a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, a título de exemplo os cursos via correspondência (Aretio, 1994) . A proposta a seguir tem como método revisão da literatura em sobre educação digital e analise de documentos como o Plano de Ação para a Educação Digital 2021-2027 na expetativa de repensar o conceito de educação digital (Comissão Europeia, 2023). Os dados foram organizados com recurso ao software NVivo e analisados através de categorias, como propõe Bardin (2009). O texto apresenta conceitos a partir da visão de alguns autores sobre tema, discorre sobre os tipos de ambiente de formação comumente utilizados quando estamos a falar de educação digital (e-learning e b-learning) e finaliza com considerações do autor.

EDUCAÇÃO DIGITAL: CONCEITOS

A Educação a Distância é um tema que está em discussão devido aos grandes avanços ocorridos nas Tecnologias da Informação e Comunicação[1]. Para Trindade (2001), as ambiguidades de interpretação acerca do termo "educação à distância" decorrem dos diferentes contextos de aprendizagem e interação nos quais pode ser aplicado esse termo. Armengol (1987) enfatiza que o ensino a distância é caracterizado por ter uma população estudantil adulta, relativamente dispersa e massiva, na qual a metodologia utiliza recursos auto instrucionais, possibilitando ao aluno(a)ser responsável por sua aprendizagem.

Essa visão, ainda da década de 80, acaba por entrar em contraste com o cenário que vivenciamos durante a pandemia motivada pela Covid-19, onde diferentes idades tiveram de aceder à educação através das plataformas digitais e com recurso a diferentes tecnologias (Abdelouafi, 2020).

A afirmação de Armengol ainda nos remete ao ensino a distância por correspondência, recursos televisionados e outras ações de formação que recorrem a elementos audiovisuais para formar adultos, atualmente operacionalizada pelas modalidades e-learning e/ou b-learning, abordados ainda neste capítulo tendo como base a visão de autores como Abdelouafi (2020), Baber (2020), Costa e Monteiro (2022) e Yahiaoui et al. (2022).

Ainda em sua abordagem, Armengol (1987) afirma que a presença de um(a) professor(a)(a)/tutor(a) não se faz necessária desde que os materiais de estudo autónomo sejam suficientes para o desenvolvimento do educando. O que faz com o que o conceito acabe por ganhar novas perspetivas, dando origem a outros pontos de vista e discussões. Na visão de Darling-Hammond (2017), a presença de um(a) professor(a)(a) nunca será dispensada, pelo contrário, sempre se fará necessária visto que este é responsável por dimensões que do ponto de vista pedagógico vão além de reproduzir/transmitir conhecimento, mas sim catalisar e desenvolver competências inerentes para o desenvolvimento global de seus educandos, como previsto em diversos documentos orientadores como por exemplo o Perfil do Aluno a Saída da Escolaridade Obrigatória – PASEO (PORTGAL, 2017).

Desde 1991 a clarificação do conceito de "Educação a distância" vinha sendo discutida, Garrison defendia o quão complicado é a definição de um termo para o ensino à distância, considerando que estamos a falar de um processo evolutivo motivado pelo avanço tecnológico, exposto a evoluções constantes (Garrison, 1991). O autor defendia então a complexidade, intitulado por ele como "dilema", de criar uma definição para um termo que pressupõe constantemente novas perspetivas. Sendo assim, Garrison (1991) ao propor uma conceituação de Educação a distância sugere três critérios para caraterizar essa modalidade, mas deixa claro que de acordo com as mudanças que podem acontecer nas diferentes práticas educativas o "conceito" pode tornar-se mutável:

1. As novas Tecnologias de Informação e Comunicação TICS, surgiram na metade da década de 1970 no contexto da Terceira Revolução Industrial e Revolução Informacional (Souza e Silva, 2002).

I. Fator Físico e Espacial: Para o processo educativo ser considerado "Educação a distância" é necessário que exista separação presencial dos elementos envolvidos. Podendo estes(as) serem professores(as) e alunos(as), professor(a)(a) e professor(a)(a).

II. Fator relacional e humano: A necessidade de uma relação Professor(a)-Aluno. Garrison reforça essa componente partindo do princípio que um aluno(a) pode aprender sozinho determinados conteúdos através de livros, materiais audiovisuais e outros. Entretanto reforça que para que a aprendizagem a distância assuma esse papel é preciso que o ensinamento venha de um professor(a) e tenha como destinatário um discente.

III. Fator tecnológico: O terceiro critério surge como consequência dos anteriores. Garrison afirma que para a educação a distância se assumir como tal é necessário que a mesma utilize de meios tecnológicos para conectar os agentes participantes do processo educativo (professor(a)-aluno). Meios estes que podem ser bidirecionais ou multidirecionais (Garrison, 1991). Tendo em conta as inovações e avanços tecnológicos, de acordo com o Costa e Monteiro (2022) a data desta publicação também deve se considerar neste fator itens como automação, digitalização, inteligência artificial e outras tecnologias emergentes.

O terceiro fator proposto por Garrison é reafirmado por Aretio (1994) quando o autor caracteriza a modalidade de ensino a distância como um sistema tecnológico de comunicação de massa e bidirecional, em que a interação pessoal professor(a)/aluno(a)em sala de aula é substituída por uma ação sistemática e conjunta de recursos didáticos e pelo apoio tutorial, incentivando a aprendizagem autônoma do aluno. Diante das colocações acima, percebemos que o ensino a distância acaba por assumir diversas formas para sua realização. Indo de encontro com o exposto por Aretio, quando este afirma a necessidade de um sistema tecnológico de comunicação, vide parágrafo anterior, começamos então a entender o porquê do termo educação digital.

Para Bastos (1997), a educação digital exige de seus intervenientes entendimento e envolvimento com as tecnologias existentes, a fim de perceberem que estão a lidar com elementos que ao mesmo tempo que são práticos acabam por ser complexos, considerando que estamos a falar de avanços constantes e com ritmos acelerados. Durante a revisão da literatura existente sobre o tema o pensamento expresso por Maria Luiza Belloni, autora do livro "Tecnologia e Formação de Professores, rumo a uma pedagogia pós-moderna" sintetiza o que realmente se espera da educação digital quando a mesma afirma o seguinte:

> "(...) a escola moderna, formadora do cidadão emancipado e autônomo, nascia sob o signo da palavra impressa que tinha uma conotação democrática e subversiva. A escola da pós-modernidade terá de formar o cidadão capaz de 'ler e escrever' em todas as novas linguagens do universo informacional em que está imerso" (Belloni, 1998 – pp.146-147).

No que se refere às ‘novas linguagens do universo informacional’, Saragoça (2009) reforça o excesso de informação e os diferentes meios nos quais esta pode ser dinamizada e promulgada. Entretanto, o autor reforça que dentre as mais diversas formas que há para a citada dinamização, os media, são ainda os mais utilizados para o efeito, destacando a televisão e os computadores com acesso à internet. Posto isso, Saragoça (2009) e Belloni (1998), mesmo com um intervalo de onze anos entre suas publicações acabam por nos convencer que incorporar a utilização das tecnologias da informação e da comunicação nos processos de ensino é muito mais que interesse, acaba por se tornar uma necessidade premente levando em conta os novos modos de aprender e pensar.

Deste modo a educação digital interliga-se com a educação e a formação de adultos indo de encontro às afirmações de Armengol (1987), embora essa modalidade de ensino também se relaciona com os conceitos de Aretio (1994), que expõe uma linha de pensamento na qual o aluno(a)carece de maior empenho e autonomia, pontos fundamentais em um processo desta natureza.

Para se perceber como deverá ser o trabalho do professor(a) e sua respetiva formação é necessário conhecer o perfil do aluno, bem como entender as especificidades de um discente que estuda a distância (Costa & Monteiro, 2022). De facto, as tecnologias influenciam as pessoas e as pessoas por sua natureza acabam por adaptar as tecnologias mediante suas necessidades pessoais, profissionais e académicas (Cysneiros, 2000).

As referidas adaptações tecnológicas existentes nos processos de ensino e aprendizagem se fazem necessárias independentemente se o ambiente de formação é presencial ou a distância, possibilitando não apenas ao aluno(a) uma melhor experiência de aprendizagem, mas também aos professores uma melhor interação com seus educandos. Esse processo de compreensão e reconhecimento passa não só pelos ambientes de formação, mas também pelos contextos em que os formandos estão inseridos.

Atualmente, definir um local ou contexto é um desafio uma vez que estamos todos inseridos por defeito no chamado ciberespaço (Coelho & Coelho, 1999). O ciberespaço acaba por romper barreiras físicas possibilitando em frações reduzidas de tempo uma interação simultânea com diversos elementos, mesmo que estes estejam em locais completamente distintos.

A dimensão cognitiva dos processos de aprendizagem corresponde a uma das tendências mais significativas de interação entre a educação de adultos e outras modalidades de educação (Barbier, 1991). Jean-Marie Barbier define que um adulto quando decide gerir sua própria aprendizagem tem três formas para o realizar, e a seguir irei apresentar cada uma delas e correlacioná-las com o ensino a distância: “A reflexão sobre a capacidade do adulto para a autoformação, ou seja, sobre a possibilidade de uma auto pilotagem da aprendizagem”. O aluno(a) que decide iniciar uma formação ou continuar seus estudos na modalidade de ensino não presencial deve ter consciência de que o método a distância irá exigir dele uma cobrança muito maior. O papel do professor(a) neste cenário passa a ser de tutor, ou seja, apenas dá suporte no que é necessário e se for solicitado.

No âmbito da aprendizagem, Canário (1999) afirma que um ambiente de aprendizagem deve ser recíproco e interativo. Por esse motivo é preciso que o mesmo reveja seu perfil como aprendente, investigue se possui as capacidades para se adequar ao método e se ao escolher um percurso de formação a distância terá ou não sucesso.

No que se refere aos professores(as) é interessante que estes também tenham a capacidade de identificar casos como este e automaticamente como agir. A reflexão sobre o processo de aprendizagem, enquanto processo de construção de uma nova resposta ao meio envolvente, bem como sobre as condições que o tornam possível (Berbaum, 1992). Segundo Berbaum, mesmo sendo um processo autónomo, o docente deve ter consciência que ainda tem um papel fundamental para o desenvolvimento intelectual dos envolvidos no processo educacional.

Sendo assim aquele professor(a) que não possui competências suficientemente desenvolvidas para atuar neste contexto precisa reconhecer suas limitações e solicitar adequações necessárias, como propõe Perrenoud (2000) quando fala sobre o reconhecimento por parte do docente sobre a listagem de suas necessidades formativas, o mesmo reflete sobre as modalidades e os procedimentos de tratamento da informação que estão na base da construção dos saberes, igualmente importante para os processos da educação digital. A afirmação é mais um conselho aos alunos do que qualquer outra coisa. Uma vez que o estudante, já adulto, tem condições de avaliar a si próprio, deve ter então condições de criar diretrizes que farão mais sentido para seu desempenho.

O ser humano é uma criatura única e Kant (1785) dizia que ao nascer podemos ser tudo o que quisermos. Mas todo esse processo deve ser conduzido pelo próprio, de acordo com sua razão. Neste caso, como membros de uma comunidade académica temos de questionar qual passa a ser o papel dos professores, uma vez que os estudantes se tornam tão independentes e autônomos? O que exatamente farão os professores em um contexto semelhante a este?

Outro ponto de relevância que pode ser levantado nesta mesma linha de pensamento é o fato de que uma vez que o estudante desenvolve competências que o capacita a ser o próprio responsável pelo seu desempenho individual, é importante refletirmos, e questionar, se isso coloca, ou não, em causa o processo de formação docente. Afinal, por qual motivo os professores(as) precisam se especializar considerando que o caminho “proposto” é de que os alunos não venham a dependem diretamente dos docentes? O objetivo desta produção não é responder esses pontos, porém não podemos os ignorar.

Entre as críticas que circundam o ensino a distância, principalmente em relação à educação digital, destaca-se a falta de interação entre os estudantes e docentes (Chitra & Raj, 2018). Considerando o contexto tecnológico e principalmente a imposição de interação digital motivada pela pandemia COVID-19, temos de considerar que o contexto é outro e quando estamos a falar de aprendentes adultos temos de ter em consideração que são seres com uma experiência, logo se torna importante reconhecer e valorizar essa

experiência, colocando o discente numa não mais numa posição de aprendentes, mas também detentores de algum saber, principalmente no que se refere a operacionalização de algumas ferramentas tecnológicas.

Correia (2012) alerta o risco de com a chegada das novas tecnologias comecemos a tratar os discentes como se fossem meros objetos do processo de ensino aprendizagem. O autor reitera a importância de que "os sujeitos em formação dialoguem com sua experiência para se tornarem, não objetos, mas coautores dessa experiência ". Diante deste pensamento que envolve os estudantes há outro pressuposto no âmbito da educação digital: como se relacionam os professores que ensinam a distância? Ora se o diálogo entre alunos é importante, logo entre os docentes também deve ser. Belloni (1998) também acredita que o primeiro e grande desafio a ser enfrentado pelas instituições provedoras de educação de adultos a distância refere-se a questões de ordem sócio afetiva, ou seja, o desafio relativo às estratégias de contato e interação com os estudantes e docentes mais do que a sistemas de avaliação e de produção de materiais, ou do que propriamente a conteúdos ou métodos de cursos.

Porém, diante desses pontos de vista surge uma observação importante realizada por Nóvoa (1998) quando ressalta que mais importante do que pensar em formar adultos é preciso refletir sobre o modo como o próprio se forma. Cada pessoa tem um modo para se apropriar de determinados conteúdos e para Nóvoa isso está completamente ligado ao património vivencial do formando adulto e de sua compreensão retrospetiva.

Ao continuarmos analisando a 'filosofia' de orientação da educação de adultos, proposta por Nóvoa (1998), iremos perceber que "a formação de adultos é sempre um processo de transformação individual". Sendo assim a interação presencial entre os alunos proposta por Belloni (1998) e por Correia (2012) não perde sua importância no processo, mas também não podemos afirmar que o fato desta não interatividade presencial, inexistente nos processos de ensino a distância, seja o elemento tido como principal responsável pelo insucesso de alguns alunos que optam pela educação digital.

Por fim, das revisões de literatura realizadas acredito que Charlot (2000, p. 33) consegue sintetizar essa problemática de uma maneira simples, quando afirma que o aluno(a)possui mais que um sujeito em si, ou seja, ele é um ser humano uma vez que está aberto a um mundo e isso exige seu relacionamento com outros seres humanos; é um ser social pois nasce e cresce em uma família, tem um espaço e ocupa uma posição na sociedade e por fim é um ser singular, por mais que existam outras pessoas, um indivíduo sempre será único, pois traz consigo uma história e automaticamente suas interpretações que fazem todo o resto ganhar sentido.

Diante do exposto por Bernard Charlot é possível ir além dos alunos e estender esse pensamento aos professores e então entender que a educação e a formação de adultos acontecem ao longo da vida e essa aprendizagem pode ocorrer sozinho ou em grupo, bem como presencialmente ou a distância, inclusivamente através de meios e plataformas digitais. Um dos fatores que fará diferença neste processo é a prévia autoavaliação a fim de perceber em qual das modalidades o aprendiz se adequa melhor e terá melhor desempenho.

Campbell (2004) nos descreve vários ambientes de aprendizagem com recursos ligados às tecnologias Web, e dentre as nomenclaturas estão as denominações mais diversas que vão desde as mais conhecidas como o *e-learning* o *distance learning* e o *blended-learning*, bem como outros termos não tão comuns como o *m-learning* totalmente ligado com os dispositivos móveis, celulares e smartphones que possibilitam a então chamada *mobile learning*; o *me-learning* que se trata de uma aprendizagem centrada no aluno, com padrões específicos e metodologia que vai ao encontro da personalidade do aluno(a)e seus interesses pessoais; e ainda outras designações como *web-based learning*, *online learning, distributed learning*, entre outras.

De acordo com o exposto, a educação digital pode acontecer de várias formas. Todas as tipologias supracitadas são de grande valia para entendermos na totalidade os processos que compõem a educação digital, suas nuances e como ela pode ser dinamizada. A seguir serão apresentados alguns conceitos sobre as modalidades e-learning e b-learning, considerando que durante analise do estado da arte estas foram as categorias de maior destaque, logo, justificáveis para aprofundamento crítico e ampliação do debate académico sobre os temas, bem como aprofundamento teórico.

MODALIDADE E-LEARNING (APRENDIZAGEM ELETRÓNICA)

Nos últimos anos, o avanço tecnológico tem revolucionado a forma como as pessoas aprendem, e uma das principais manifestações desse fenômeno é o e-learning. Este método de educação, tem forte impacto na educação contemporânea uma vez que utiliza a tecnologia digital para facilitar o ensino e a aprendizagem, ganhando cada vez mais destaque no cenário educacional, oferecendo uma série de vantagens e desafios (Chitra & Raj, 2018).

De acordo com Yahiaoui et al. (2022) o e-learning pode ser definido como um processo de aprendizagem que ocorre remotamente, por meio de dispositivos eletrônicos, como computadores, tablets e smartphones, conectados à internet. Este método permite que os alunos acedam o conteúdo educacional a qualquer momento e em qualquer lugar, proporcionando flexibilidade e conveniência. Ainda de acordo com os autores, o e-learning frequentemente incorpora recursos multimídia, como vídeos, áudios e simulações interativas, que tornam o processo de aprendizagem mais dinâmico e envolvente, dentre as suas principais vantagens os estudos realizados a cerca do e-learning reiteram destaque à sua acessibilidade (Yahiaoui et al., 2022).

Ao eliminar as barreiras físicas e temporais da educação tradicional, o e-learning permite que indivíduos de diversas localidades e com diferentes horários disponíveis tenham acesso ao ensino. Isso é especialmente benéfico para estudantes que trabalham ou têm compromissos familiares, pois lhes oferece a oportunidade de conciliar suas responsabilidades com os estudos (Costa & Monteiro, 2022).

Além disso, o e-learning muitas vezes é mais econômico do que a educação presencial, pois reduz os custos associados à infraestrutura física, como salas de aula e materiais impressos. Isso torna o ensino mais acessível para um número maior de pessoas, incluindo aquelas que enfrentam dificuldades financeiras (Chitra & Raj, 2018).

No entanto, o e-learning também apresenta desafios significativos. A falta de interação é vista pelos autores como um dos principais desafios, considerando que a interação face a face é limitada e pode trazer constrangimentos entre estudantes e professores. Embora as tecnologias de comunicação permitam a interação virtual, ela pode não ser tão rica e pessoal quanto o contato físico. Isso pode dificultar o desenvolvimento de relações interpessoais e a troca de ideias entre os participantes do curso.

De acordo com Al Rawashdeh et al. (2021), o e-learning requer habilidades técnicas por parte dos alunos, como o domínio do uso de computadores e da navegação na internet e outras tecnologias de acordo com o contexto. Para aqueles que não têm acesso regular às tecnologias, ou não possuem habilidades digitais básicas, o e-learning pode ser uma barreira adicional para o processo educacional (Abdelouafi, 2020). Apesar desses desafios, o e-learning continua a desempenhar um papel importante na educação contemporânea.

Com o avanço contínuo da tecnologia, é provável que o e-learning se torne ainda mais integrado ao sistema educacional, oferecendo novas oportunidades e desafios para estudantes, educadores e instituições de ensino. Em suma, o e-learning representa uma mudança significativa na forma como aprendemos e ensinamos (Baber, 2020). Embora apresente vantagens claras, como acessibilidade e flexibilidade, também traz consigo desafios importantes, como a falta de interação pessoal e a necessidade de habilidades técnicas. No entanto, com o apoio adequado e a adaptação contínua, o e-learning tem o potencial de transformar positivamente a educação e abrir novos horizontes para o aprendizado humano.

MODALIDADE B-LEARNING (BLENDED LEARNING, APRENDIZAGEM MISTA OU SEMIPRESENCIAL)

São muitos os pontos de vista sobre o conceito de b-learning, quando se leva em consideração diferentes investigadores, estes apresentam várias definições, de acordo com suas perspetivas. Em meio a tantas opiniões e conceitos distintos, verifica-se que há um encontro dessas informações permitindo ao restante dos investigadores interessados uma melhor clarividência sobre este tema. O *blended learning*, como já sugere a nomenclatura, é considerada como uma prática de ensino-aprendizagem híbrida, justamente por mesclar elementos presenciais com métodos a distância/digitais (Costa & Monteiro, 2022). Na sequência serão apresentados alguns pontos fundamentais sobre a interatividade deste formato com o do e-learning, sendo que neste o ‘e’ nada mais é que a abreviação de *eletronic*, ou seja, aprendizagem eletrónica, neste caso totalmente digital.

Alguns autores defendem a ideia de que o b-learning surgiu após o e-learning, outros autores defendem o aposto. O objetivo da explanação a seguir não é desvendar qual das modalidades vieram primeiro, mas sim perceber como estas funcionam, os conceitos e explanações sobre eles no meio académico e seus respetivos pontos positivos e negativos. Uma combinação de diversos meios de comunicação que são organizados para completar e promover a aprendizagem acaba por traduzir de certo modo o que é esperado do formato *b- learning*.

Partindo do princípio de que a aprendizagem é um processo dinâmico, Duhaney (2007) defende a ideia de que o método misto pode possibilitar ao formando esse dinamismo esperado quando possibilita a junção de duas modalidades, presencial e a distância, utilizando recursos eletrónicos. Deste modo, o formando acaba por conseguir diferentes formas de aprender. Acontece que para entender não apenas o surgimento do *blended learning* e seus conceitos devemos entender o que o manteve em funcionamento ativo durante todos esses anos.

Para isso vamos retornar a 2005, na obra de Anne Marie Fontaine que fala sobre motivação em contexto escolar. Pode ser que esteja a pensar qual a ligação de motivação com educação digital ou processos de formação mistos e é neste momento que a autora reforça algo muito importante, a motivação interna (autoestima, autoconfiança, reconhecimento de outrem) é fundamental para que um estudante em fase de formação possa "iniciar qualquer ação, mantê-la ou terminá-la" (Fontaine, 2005).

Para Imaginário & Castro (2011), independentemente da modalidade de formação, quando estamos a falar de aprendentes adultos, a andragogia sugere que temos de considerar os fatores de obtenção de emprego, melhoria salarial e progressão profissional como integrantes motivacionais externos presentes neste processo.

Além dos fatores motivações internos e externos é preciso considerar que estamos em uma sociedade na qual as tecnologias da informação e comunicação web estão cada vez mais presentes e são parte das atividades diárias. As pessoas de um modo geral estão cada vez mais informatizadas e os padrões de motivação acabam por passar por essa linha de interação. Não se pode esperar de um adulto que está em constante contato com computadores, internet e equipamentos eletrónicos diversos, que este se integre em um processo de aprendizagem totalmente convencional/presencial, que não utilize das componentes da educação digital, principalmente após a pandemia motivada pela CODIV-19 (Fadillah, Nopitasari & Pradja, 2020).

Em 2014, Alammary, Sheard e Carbone, divulgaram um estudo no qual reforçam a importância da modalidade blended learning diante dos avanços tecnológicos, presentes nos dias de hoje, e expectam que o modelo de aprendizagem mista se torne padrão e seja inclusive incorporado pela escola nos processos de educação formal.

Ao mesclar as modalidades, o indivíduo que se dispõe a aprender se considera parte mais integral do processo porque se vê com opções de escolha, o que automaticamente o impulsiona a tomar decisões de auto-organização, resolução de problemas e desenvolvimento de autonomia, uma vez que se considera codecisor no processo formativo.

Mais do que estar motivado a agir é preciso que esteja motivado a permanecer. Essa lógica de motivação em associação à continuidade também é defendida por Siqueira e Welchsler (2006) quando defendem que a ideia de constante movimento faz com que o aprendente permaneça em constante ação.

A motivação tal como equacionada por Fontaine (2005) e Siqueira e Welchsler (2006) relaciona-se com o que defende Moran (2007) quando este sustenta que o b-learning pode ser um modelo muito aberto e plural que “acaba por combinar o melhor que a modalidade presencial possui com o melhor dos processos de educação digital”.

Deste modo podemos traduzir as experiências educacionais sempre de uma forma positiva considerando que os atores que estão envolvidos neste processo podem sempre escolher o melhor dos dois cenários. Essa escolha possibilitada pelos sistemas híbridos flexibiliza o processo, reduz fragilidades e cria sinergia nos participantes. Para Moran (2007) essas possibilidades que o formato b-learning acaba por criar, tendem a tornar os cursos presenciais gradualmente em cursos semipresenciais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não há dúvidas de que a educação digital emerge como uma ferramenta fundamental para preparar os estudantes para os desafios do século XXI e coloca todos os intervenientes do processo junto desta quase “obrigatória” atualização de conhecimentos. Este advento das tecnologias digitais, o acesso à informação e ao conhecimento nunca foi tão amplo e imediato. No entanto, para maximizar os benefícios e minimizar os desafios da educação digital, é crucial que os educadores estejam preparados para enfrentar os novos paradigmas que essa transformação traz consigo.

Uma das principais oportunidades proporcionadas pela educação digital é a democratização do acesso ao conhecimento. Com recursos online acessíveis a partir de qualquer lugar do mundo, estudantes têm a chance de aprender de forma autônoma e personalizada, adaptando o ritmo de estudo às suas próprias necessidades. Além disso, a educação digital oferece oportunidades para a colaboração global, conectando estudantes e educadores de diferentes partes do globo para troca de experiências e conhecimentos. No entanto, junto com essas oportunidades, surgem uma série de desafios para os educadores.

Um dos principais desafios é a necessidade de desenvolver competências digitais entre os educadores. Como apresentado por Suleiman & Danmuchikwali (2020) muitos professores podem não estar familiarizados com as ferramentas e plataformas digitais disponíveis, o que pode dificultar a integração eficaz da tecnologia no processo de ensino-aprendizagem. Portanto, a formação e desenvolvimento profissional contínuo do corpo docente é essencial para garantir que os educadores estejam equipados para utilizar as tecnologias digitais de forma eficaz em suas práticas pedagógicas.

Além disso, a educação digital também levanta questões sobre a segurança e privacidade dos dados dos estudantes. Com a crescente quantidade de informações pessoais sendo coletadas e armazenadas em plataformas online, é fundamental que os educadores estejam cientes das melhores práticas de segurança cibernética e proteção de dados. Isso inclui ensinar os estudantes sobre a importância de proteger suas informações pessoais e desenvolver habilidades de pensamento crítico para avaliar a confiabilidade das fontes de informação online.

Outro desafio significativo é a necessidade de combater a exclusão digital e garantir que todos os estudantes tenham acesso equitativo às tecnologias digitais e à educação de qualidade. De acordo com Souza (2022) disparidades socioeconômicas podem criar uma lacuna digital, onde alguns alunos têm acesso a recursos tecnológicos avançados, enquanto outros enfrentam barreiras de acesso devido à falta de infraestrutura ou recursos financeiros. Portanto, os educadores devem adotar uma abordagem inclusiva e equitativa, buscando soluções para garantir que todos os alunos tenham acesso igualitário às oportunidades proporcionadas pela educação digital.

Deste modo conclui-se que a educação digital oferece uma série de oportunidades empolgantes para transformar o processo de ensino-aprendizagem e preparar os estudantes para o futuro. No entanto, para maximizar os benefícios e superar os desafios, é crucial que os educadores estejam preparados para enfrentar as demandas de um mundo cada vez mais digitalizado. Ao investir em desenvolvimento profissional, promover a segurança cibernética e adotar uma abordagem inclusiva, os educadores podem desempenhar um papel fundamental na promoção de uma educação digital de qualidade para todos os estudantes.

REFERÊNCIAS

ABDELOUAFI, H. (2020). **"E-learning experience at Algerian universities during Covid-19: university of Ahmed Draia Adrar as a model"**. 2nd International Scientific Conference on Online Education and Future Jobs Due to the Global Epidemic Crisis. November 2020, Malaysia.

ALAMMARY, A.; Sheard, J.; CARBONE, A. Blended learning in higher education: Three different design approaches. **Australasian Journal of Educational Technology**, v. 30, n. 4, p. 440- 454, 2014.

ARETIO, L. G. Educación a distancia hoy. Madrid: Universidad de Educación a Distância, 1994.

AL RAWASHDEH, A. Z.; et al. Advantages and Disadvantages of Using e-Learning in University Education: Analyzing Students' Perspectives. **The Electronic Journal of e-Learning**, v. 19, n. 2, p. 107-117, 2021. Disponível em www.ejel.org

ARMENGOL, C. M. **Universidad sin classes. Educación a distância en America Latina**. Universidad Nacional Abierta, Caracas, 1987.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Edições 70, 2009.

Baber, H. (2020). Determinants of students' perceived learning outcome and satisfaction in online learning during the pandemic of COVID-19. J**. Educ. e-Learn. Res**. v. 7, p. 285–292. Disponível em: 10.20448/journal.509.2020.73.285.292

BARBIER, J. M. **Formação de Adultos e Profissionalização: Tendências e Desafios.** Liber Livro, 2013.

BASTOS, J. A. Educação e Tecnologia. **Revista Educação & Tecnologia**, v. 1, n. 1, p. 4- 29, 1997.

BELLONI, M. L. (1998). **Tecnologia e formação de professores: Rumo a uma pedagogia pós-moderna?**. Educação e Sociedade, 1998.

BERBAUM, J. **Desenvolver a capacidade de aprendizagem**. ESE João de Deus, 1992.

CAMPBELL, K. **Effective writing for e-learning environments.** Information Science Publishing, 2004.

CANÁRIO, R. **Educação de adultos: um campo e uma problemática**. Educa, 1999.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria.** Artmed, 2000.

CHITRA, A.; RAJ, M. E-Learning. **Journal of Applied and Advanced Research**, v. 3, n. 11, 2018. Disponível em: 10.21839/jaar.2018.v3iS1.158

COELHO, C.; COELHO, M. F. **Dicionário Breve de Informática e Multimédia**. Editorial Presença, 1999.

COMISSÃO EUROPEIA. **Plano de ação para a educação digital 2021-2027: melhoria da oferta de competências digitais na educação e na formação, Serviço das Publicações da União Europeia**. . Direção-Geral da Educação, da Juventude, do Desporto e da Cultura, 2023. 24p. Disponível em https://data.europa.eu/doi/10.2766/481674

CORREIA, J. A. **Sociologia da educação tecnológica: transformações do trabalho e da formação.** Universidade Aberta, Lisboa, 2012.

COSTA, R.; MONTEIRO, A. Aprendizagem ao longo da vida: perceções sobre o b-learning na formação pedagógica inicial de formadores. **RE@D - Revista de Educação a Distância e Elearning**, v. 5, n. 1, 2022. Disponível em https://doi.org/10.34627/redvol5iss1e202201

CYSNEIROS, P. **Educação, Tecnologias, Formação: O Professor e Práticas Educativas**. Universidade Federal de Pernambuco, 2000.

DARLING-HAMMOND, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice? **European Journal of Teacher Education**, v. 40, n. 3, p. 291-309, 2017.

DUHANEY, D. (2004). Blended Learning in Education, Training, and Development. **Performance Improvement**, v. 43, n. 8, p. 35-38, 2004.

FADILLAH, A.; NOPITASARI, D.; PRADJA, B. P. (2020). Blended learning model During the Covid-19 pandemic: analysis of Student's' mathematical disposition. **JTAM**, v. 4, p. 173–181, 2020. Disponível em: 10.31764/jtam.v4i2.2582

FONTAINE, A. M. Motivação em contexto Escolar. Lisboa: Universidade Aberta, Lisboa, 2005.

GARRISON, R. (1991). **Understanding Distance Education - a framework for the future.** Routledge, 1991.

IMAGINÁRIO, L.; CASTRO, J. M. **Psicologia da Formação Profissional e da Educação de Adultos.** Livpsic Porto, 2011.

KANT, I. (1785). **Fundamentação da Metafísica dos Costumes**. Gulbenkian, 1975.

MORAN, J. Os modelos educacionais na aprendizagem on-line. In MORAN, José. **Educação a Distância: Pontos e Contrapontos**, pp. 47-52. Summus, 2007.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Publicações Dom Quixote, 1995.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Artmed, 2000.

PORTUGAL. (2017). **Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória - PASEO.** Despacho n. º 6478/2017, de 26 de julho. Ministério da Educação. ISBN: 978-972-742-416-0. Disponível em: https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

SARAGOÇA, J. M. **Tecnologias de Informação e Comunicação, Educação e Desenvolvimento de Territórios**. Fundação Alentejo, 2009.

SIQUEIRA, L.; WECHSLER, S. Motivação para a Aprendizagem Escolar: Possibilidade de Medida. **Avaliação Psicológica**, 5(1), 21-31, 2006.

SOUZA, W. A. (2022). Desigualdades e Tecnologias Digitais: Interferências que envolvem o capital social, econômico e cultural frente ao capital tecnológico. **Rev. Cient. Novas Configur. Dialog. Plur.**, v. 3, n.1, p. 23- 36, 2022.

SULEIMAN, M.; DANMUCHIKWALI, B. Digital education: opportunities, threats, and challenges. **Atas da National E-Conference on Education and Development**, 2020. Paper Registration I.D: EDPC20201536. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/345378791_DIGITAL_EDUCATION_OPPORTUNITIES_THREATS_AND_CHALLENGES

TRINDADE, A. R. Educação e Formação a distância. In DIAS, Paulo.; FREITAS, Cândido Varela (orgs.), Desafios / Challenges 2001. **Actas da II Conferência Internacional de Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação**, p. 55-63, 2001.

YAHIAOUI F.; et al. The Impact of e-Learning Systems on Motivating Students and Enhancing Their Outcomes During COVID-19: A Mixed-Method Approach. **Front. Psychol**, v. 13, 2022. Disponível em https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.874181

CAPÍTULO 17

ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA CONCÊNTRICA AO ENSINO: CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Data de submissão: 20/05/2024 *Data de aceite: 02/05/2024*

Tatiana Costa Martins
Universidade Federal do Tocantins
Palmas – TO
http://lattes.cnpq.br/6950352355955961

RESUMO: A partir do problema de pesquisa acerca de como desenvolver a autonomia do aprendente na Educação Infantil, desenvolveu-se uma estratégia pedagógica para estruturação didática que estimula a autonomia do aprendente na Educação Infantil, tendo na Análise de Conteúdo o mecanismo principal do percurso metodológico, estruturando as etapas de aprofundamento, validação teórica e verificação de pertinência teórica da estratégia. Partiu-se da concepção de que a autonomia é um processo espontâneo e mediado pelo outro e pelo mundo, de maneira que se efetiva na medida em que as relações são férteis para tal, referindo-se à própria complexidade do ser. A estratégia foi formulada a partir da estruturação do constructo teórico e do tripé interativo condutor da pesquisa descritiva exploratória em conceitos já existentes: Complexidade, Dialogia e Participação. Os dados que corroboram com estratégia foram coletados a partir da técnica de entrevista em profundidade e grupo focal. A delimitação do corpus de análise da pesquisa se deu pela definição dos códigos, sendo os próprios campos propostos na estratégia. Para cada campo a análise dos dados dialogou com as proposições teóricas iniciais, inferindo um caráter dinâmico e em movimento à apresentação visual da estratégia, caracterizando a transversalidade como fio condutor de dialogia entre todos os elementos que constituem a Estratégia Pedagógica Concêntrica ao Ensino.
PALAVRAS-CHAVE: Ensino. Mediação Docente. Autonomia. Educação Infantil.

PEDAGOGICAL STRATEGY CONCENTRIC TO TEACHING: CONSTRUCTION OF AUTONOMY IN EARLY EARLY EDUCATION

ABSTRACT: Based on the research problem about how to develop learner autonomy in Early Childhood Education, a pedagogical strategy for didactic structuring was developed that stimulates learner autonomy in Early Childhood Education, with Content Analysis being the main mechanism of the methodological path, structuring the stages of deepening, theoretical validation and

verification of the theoretical relevance of the strategy. The starting point was the conception that autonomy is a spontaneous process mediated by the other and the world, in a way that is effective to the extent that relationships are fertile for this, referring to the complexity of being itself. The strategy was formulated based on the structuring of the theoretical construct and the interactive tripod that conducts exploratory descriptive research into existing concepts: Complexity, Dialogy and Participation. The data that corroborates the strategy were collected using the in-depth interview technique and focus group. The delimitation of the corpus of research analysis was done by defining the codes, with the fields themselves being proposed in the strategy. For each field, data analysis dialogued with the initial theoretical propositions, inferring a dynamic and moving character to the visual presentation of the strategy, characterizing transversality as a guiding thread of dialogue between all the elements that constitute the Pedagogical Strategy Concentric to Teaching.
KEYWORDS: Teaching. Teaching Mediation. Autonomy. Child education.

INTRODUÇÃO

Parte-se da concepção de que a autonomia é um processo espontâneo e mediado pelo outro e pelo mundo, de maneira que se efetiva na medida em que as relações são férteis para tal, referindo-se à própria complexidade do ser (MORIN, 2006). A abordagem sobre o conceito de liberdade é necessária, e centra-se, aqui, na questão posta sobre autonomia. Sem incorrer em apresentar uma definição unilateral, que anularia a conexão dos sujeitos com o saber, permeada também por contextos de sentidos pessoais, relaciona-se o conceito de autonomia a toda teoria que, a partir de concepções humanistas, construtivistas e histórico-culturais, proponham a valorização dos sujeitos participantes como construtores do conhecimento a partir de sua história de vida, partindo do princípio do professor enquanto mediador da aprendizagem, o que não lhe retira a especificidade expressa no compartilhar dos saberes científicos.

A construção do conhecimento requer uma concepção complexa dos mesmos, sem uma tomada de consciência totalitária por uma única teoria filosófica e epistemológica da Educação, inviável pela complexidade do conhecimento, tendo como reflexões norteadoras, propostas que valorizem a criança enquanto sujeito de direito constituído historicamente (FREIRE, 1997), psicologicamente, emocionalmente e biologicamente.

Apresentou-se como fundamental a proposta de sistematização da prática docente na Educação Infantil por meio de uma estratégia pedagógica de ensino que, de maneira didaticamente acessível, considere componentes de arcabouços teóricos existentes e já validados, em âmbito nacional e internacional, promovendo um desafio intelectual aos profissionais da primeira etapa da Educação Básica para com o desenvolvimento da autonomia do aprendente.

A proposta de estruturação, a partir da abordagem descritiva exploratória, da Estratégia Pedagógica Concêntrica ao Ensino, partiu de vivências pessoais em propostas de trabalhos em grupo ao longo de mais de duas décadas de atuação na Educação, onde os saberes compartilhados na dinâmica concêntrica assumem maior significado, considerando-se vários sujeitos com o mesmo centro em si e ao seu redor.

A autonomia, no centro da aprendizagem, concomitante à Teoria da Complexidade de Morin, perpassa centros que se voltam para um centro em comum, e que não se apresentam aqui como originários de teorias existentes de círculos concêntricos, mas da própria etimologia da palavra, alicerçando-se no pensamento complexo de Morin (2006) que prevê a circularidade enquanto movimento de religação dos saberes, sem que haja a dominância de um ou mais conceitos mediante outros existentes. A palavra cêntrico, do grego kentrikós, exprimindo a noção de partes agrupadas ao redor de um centro, aliada ao prefixo latino con, indicando simultaneidade, concomitância.

O tripé interativo construído como fio condutor da pesquisa estruturou-se em conceitos já existentes: Complexidade, Dialogia e Participação. A referência pautada em autores de primeira ordem, como Edgar Morin e Paulo Freire, dialogou com autores de segunda ordem, como Oliveira Formosinho e Formosinho, evidenciando a construção do conhecimento pelo entrelaçar dos conceitos, em uma dinâmica constante de correlações constituintes e constituídas.

A Complexidade é percebida enquanto dinâmica circular e inter-relacional, de modo que a compreensão de toda a vida, sociedade e indivíduo apela "para o jogo complexo das causalidades internas e externas: os acontecimentos internos não são teleguiados pela lógica do exterior, e não são pilotados por uma lógica hermética" (MORIN, 2005b, p. 250). A proposta de religação dos saberes vai ao encontro da dimensão transversal, que é própria da Educação Infantil, quiçá ocorra nas demais etapas de ensino, e corrobora para a compreensão do sujeito participante enquanto aprendente ao longo da vida, desmontando o pensamento clássico de fragmentação e simplificação do ensino formal, alicerçado no isolamento de conteúdos nas disciplinas, e afastamento de questões sociais profundas que integram o contexto de vida dos aprendentes.

Em uma proposta de apropriação ao leitor, este é desafiado a construir seu processo epistemológico e consequentemente, humano, profissional e perceptivo quanto ao ensino na perspectiva do desenvolvimento da autonomia. A estratégica concêntrica, apresentada a partir de referenciais já existentes, lançou-se a abarcar propostas teóricas significativas, ao encontro dos três pilares da pesquisa: Complexidade, Dialogia e Participação. A representação visual da estratégia que se propõe a apresentar temáticas transversais ao ensino, situa-se em um campo de proposição epistemológica para além de um modelo, mas como ferramenta que se propõe à reflexão constante e necessária que paute a construção dos planejamentos de ensino, sejam por projetos, sejam por áreas temáticas, sejam por outras tantas possibilidades que se inserem nas práticas pedagógicas da Educação Infantil, alinhando-se à concepção de planejamento concebido enquanto processo permanente de reflexão e tomada de decisão (VASCONCELLOS, 1995).

Sendo a infância, um período da vida marcado por saltos qualitativos constantes na formação da criança, o desenvolvimento da autonomia é um fenômeno que fecunda a discussão em relação à prática pedagógica na Educação Infantil. O cotidiano, nesta etapa de ensino, suscitou na pesquisadora o olhar investigativo para com as fragilidades epistemológicas nas atuações docentes, com centralidade na escolha do adulto quanto às vivências propostas às crianças, em detrimento ao protagonismo infantil e o desenvolvimento da autonomia.

A estratégia volta-se para o desenvolvimento da autonomia do aprendente na Educação Infantil, tendo como suporte os referenciais apresentados, e que não sendo únicos, propõem-se a suscitar o desejo investigativo e científico por parte do leitor.

A proposição da estratégia pedagógica voltou-se à sistematização do pensamento sobre a prática de ensino vinculada ao desenvolvimento da autonomia do aprendente da Educação Infantil, de forma que, para além de um modelo, torne-se uma ferramenta de reflexão, onde os campos são compreendidos a partir da concepção da criança como sujeito autônomo, alinhando-se ao planejamento docente de forma transversal às metodologias de ensino.

Desta forma, a estratégia pedagógica consolida uma estruturação didática que estimule a autonomia do aprendente na Educação Infantil, em diálogo com as relações propostas em intracampos e intercampos; o estabelecimento de inter-relações entre os componentes pedagógicos para o desenvolvimento da autonomia do aprendente; e a identificação de elementos relativos à validação e pertinência dos campos propostos pela estratégia.

Em uma perspectiva complexa, um dos pilares da pesquisa, a estratégia se afasta de um possível conceito tradicional que a relaciona com eficiência ou competitividade no alcance de objetivos institucionais.

> A estratégia é capaz, por sua vez, de tentar prover uma série de objetivos, visto que tem dentro de si a consciência imediata de que suas aventuras são, em parte, previstas, em parte, não previstas, e, em parte, não previsíveis de modo nenhum. A estratégia solicita, portanto, a capacidade de flexibilização, de atenção, de reflexão, de mudança de atitude e de distanciamento dos comportamentos. (HOYUELOS, 2021, p. 221).

Para Hoyuelos (2021), a estratégia se baseia na aptdão de conceber alternativas possíveis, e pressupõe "assumir ou procurar na incerteza, bem como modificar o desenvolvimento da ação, em relação ao aleatório e ao novo" (CAPRA, 1996, p. 71. In HOYUELOS, 2021, p. 60). A perspectiva de estratégia é construída a partir desta concepção, de que a estratégia pressupõe "uma aproximação diversificada em relação à evolução previsível da realidade" (HOYUELOS, 2021, p. 221).

O trabalho pedagógico deve valorizar o significado que o processo assume na experiência infantil, em respeito e fortalecimento a uma pedagogia das Infâncias, que de forma orgânica é preconizada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2010), sendo a criança um sujeito único. A criança como "sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura" (DCNEI, 2010, p. 14).

A dimensão do ser individual e relacional se coaduna ao conceito de autonomia, evidenciando a fruição de um movimento de aprendizagem pela interação, com foco na relação entre pensamento e linguagem (VYGOTSKY, 1984), ao encontro da Teoria da Complexidade (MORIN, 2006) que abarca sensos e contrassensos por apresentar-se como o conjunto de conceitos tecidos juntos, situando complexidade enquanto unidade.

O conceito de Dialogia (FREIRE, 1980) não é único e linear, compõe-se por múltiplos referenciais que se opõem às concepções que envolvem o "silêncio", "antidiálogo" e a "pedagogia bancária", na qual o aprendente recebe informações massificadas por transmissão, sem posicionamento crítico frente ao conhecimento.

O diálogo enquanto condição de existência, estabelecido em uma "relação horizontal, em que a confiança de um polo no outro é consequência óbvia" (FREIRE E GUIMARÃES, 2014, p. 17). A concepção de Dialogia perpassa todos os direitos de aprendizagem que devem ser assegurados na prática de ensino na Educação Infantil, embora não seja adotada a perspectiva do materialismo dialético como método da pesquisa na etapa de elaboração teórica da estratégia pedagógica.

O conceito de 'participação', do latim participatio, que significa ter parte na ação, toma forma na pesquisa a partir do arcabouço definido na "Pedagogia-em-participação" (OLIVEIRA-FORMOSINHO E FORMOSINHO, 2011) com o auxílio reflexivo proposto pela Escala de Empenhamento (BERTRAM E PASCAL, 1999) que destaca a possibilidade de avaliar o empenho de adultos no processo de interação e interface com a infância, sendo:

> Sensibilidade: Referente à atenção do adulto face aos sentimentos e bem-estar da criança, incluindo elementos de sinceridade, empatia, capacidade de resposta e afeto. Estimulação: Refere-se à forma como o adulto intervém num processo de aprendizagem e conteúdo de tais intervenções. Autonomia: Refere-se ao grau de liberdade que o adulto dá à criança para experimentar, fazer juízos de valor, escolher atividades e expressar ideias. Inclui também o modo como o adulto gere os conflitos, os regulamentos e as questões comportamentais. (BERTRAM E PASCAL, 1999, p.23).

A pedagogia-em-participação dá primazia ao ser relacional, fundamentando-se no processo interativo de diálogo com a sociedade, bem como com as crianças e famílias, propondo-se por meio de projetos colaborativos e contextos que promovam a participação, sendo processos principais: a observação, a escuta e a negociação que conduzem a uma diferenciação pedagógica, com ênfase à competência participativa da criança (OLIVEIRA-FORMOSINHO E FORMOSINHO, 2011).

A pedagogia-em-participação é aqui tomada como referencial teórico de suporte ao entendimento do constructo de participação, de forma que a autonomia não seja concebida nesta pesquisa como ação atribuída à criança pelo adulto, mas como construção individual de posicionamento no mundo, com a mediação adulta e de aprendentes mais experientes.

O conceito de Aprendente (MARTINS, 2017) evidencia a relação contínua do sujeito com o conhecimento, em um movimento simultaneamente pessoal e coletivo de construção de significados. A liberdade é compreendida enquanto relação estabelecida com o mundo e consigo, pois, acredita-se, aqui, ser saudável dialogar com as várias concepções que giram em torno de um mesmo conceito e ideia.

ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA CONCÊNTRICA AO ENSINO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A proposta de uma matriz, que traduza a Estratégia Pedagógica Concêntrica ao Ensino na Educação Infantil, se apresenta como uma estratégia espelho, de auxílio à prática pedagógica, como ponto de partida, e como ponto de retorno para reflexão do docente, seus pares e equipe pedagógica, frente ao planejamento de ensino, tendo como pilar o envolvimento ativo dos sujeitos nas construções, com foco no interesse da criança, centro do processo de ensino e aprendizagem.

Em uma Dinâmica Interacional, expressa pelo movimento de: ouvir, refletir, sistematizar, propor, documentar, de forma que esta seja a dinâmica inicial de implementação do instrumento nas circunstâncias do planejamento docente, pois é imprescindível situar-se no esquema cíclico e identificar tais elementos na prática cotidiana, constituindo-se como um processo de apropriação epistemológica que leve à sistematização. Nesta etapa, o professor deve perguntar-se: Onde se localiza no tempo e espaço a sua própria prática?

Esquema da Dinâmica Interacional

Fonte: Autoria própria, 2020.

O processo de ouvir a criança é posto como ato de valorizar a fala enquanto elemento de compreensão do contexto educativo e suas transformações (OLIVEIRA-FORMOSINHO et al., 2007), sendo elemento crucial ao planejamento das ações docentes. Ainda nesta dimensão, ressalta-se a importância de uma prática que se volte a ouvir os pares no ambiente educativo, ouvir os demais profissionais que acompanham o desenvolvimento da criança, ouvir os demais adultos que se envolvem no dia a dia da infância, caracterizando uma rede de escuta, cujo foco principal seja a valorização das falas da criança.

O processo de refletir é a estrutura do pensamento, que progride em vai e vem, do todo às partes e das partes ao todo (MORIN, 2003). "Uma vez que todas as coisas são causadas e causadoras, ajudadas e ajudantes, mediadas e imediatas, e todas estão presas por um elo natural e imperceptível, que liga as mais distantes e as mais diferentes, considero impossível conhecer as partes sem conhecer o todo, tanto quanto conhecer o todo sem conhecer, particularmente, as partes" (MORIN, 2003, p. 105).

A etapa de reflexão exige um constante amadurecimento profissional e humildade quanto à percepção para com a comunicação estabelecida com a criança, afastando-se de elos de dependência e percepções veladas de incapacidade para com o aprendente.

O processo de sistematizar, em íntima relação à estruturação física dos planejamentos, contempla as percepções oriundas das trocas com a criança, sujeito participante, a partir de uma postura docente de pesquisador e investigador, para tanto conhecer o conhecimento existente, quanto abrir-se à produção do conhecimento ainda não existente (FREIRE, 1997, p. 16). A sistematização imbricada no ato de planejar deve estar clara a todos, não somente crianças e professores, mas a toda equipe pedagógica e adultos, cuidadores/familiares, para que haja visibilidade da intenção pedagógica.

O processo de propor deve ultrapassar uma visão assistencial de superioridade, o fato de o adulto docente propor vivências não pode afastar a criança de sua condição natural de produzir o conhecimento, de maneira que um dos conceitos estruturantes da pesquisa, Dialogia, valide a ação política intencional da prática docente, o diálogo como condição essencial em todas as circunstâncias, que não é um ato generoso do educador em permitir o espaço de fala, e sim um espaço de real parceria com a criança, e que fomenta o espaço de fala, garante condições estruturais para o espaço de fala.

O processo de documentar se apresenta como o registro das ações práticas, alavancando a autonomia da criança ao perceber-se como produtor ativo da aprendizagem, criando no docente uma nova consciência sobre metas, objetivos, formas e fins (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007). O processo de documentar o processo e os resultados do trabalho observam três funções cruciais: 1) oferecer à criança uma memória concreta e visível do que disseram e fizeram, a fim de servir como ponto de partida aos próximos passos; 2) oferecer aos educadores uma ferramenta para pesquisas e uma chave para melhoria e renovação contínuas; 3) oferecer aos pais e ao público informações sobre o que ocorre na escola (EDWARDS, 1999, p. 25).

Propõe-se o processo de documentação realizado de forma individual (de cada criança) e de forma coletiva, por meio de portfólio, com trechos transcritos de falas da criança, relatos e relatórios docentes, além da possibilidade de composição com fotos e vídeos.

A proposta de estratégia pedagógica, com vistas ao desenvolvimento da autonomia do aprendente na Educação Infantil, caracteriza-se como interdependente e circular, promovendo uma ampla conexão entre conceitos já existentes que de maneira reflexiva desafiam o docente a apropriar-se de seu processo epistemológico, conforme figura a seguir, considerado o arquétipo[1] (empregado como filtro da realidade) da pesquisa. O processo de desenvolvimento da autonomia da criança passará pela construção de um processo de autonomia do professor.

Arquétipo da Estratégia Pedagógica Concêntrica

Fonte: Autoria própria, 2020.

1. Os arquétipos são por definição, fatores e temas que ordenam elementos psíquicos, formando determinadas imagens (a serem designadas como arquetípicas), mas de uma maneira que só podem ser reconhecidas pelos efeitos que produzem. Arquétipos existem pré-conscientemente e, supostamente, formam os dominantes estruturais da psique em geral” (JUNG In: JACOBI, J. **Complexo, arquétipo e símbolo**. 10 ed. São Paulo: Cultrix, 1957.

Constituem-se grandes campos da Estratégia Pedagógica Concêntrica ao Ensino: Iniciação Científica, Ludicidade, Artes, Redes de Apoio e Tecnologias. De modo circular os grandes campos se relacionam com os intercampos e intracampos da estratégia. Constituem-se intracampos: Progressões; Narrativas de Vida, Crenças e Valores; Imagem positiva de si; Condições de erro. Constituem-se intercampos: Registros da criança e do adulto; Saberes, Sentidos e Conhecimentos; Cultura e Comunicação Emocional; Autorregulação e Habilidades Sociais. Por intracampos entendem-se os elementos presentes no sujeito da aprendizagem, independentes da proposta do adulto. Por intercampos elementos pelos quais a sistematização da prática do adulto adquire maior ou menor relevância no desenvolvimento da autonomia.

A proposta de cinco grandes campos epistemológicos partiu de concepções teóricas, e estes são apresentados como posturas, e não como conceitos alheios ao sujeito docente, aprendente, docente-aprendente, aprendente-docente. Em âmbito contextual, a palavra docente refere-se em primeiro momento ao professor, ampliando-se para o sentido etimológico da palavra, do latim docens, em relação ao verbo latino docere, ensinar. Em sentido transcendente, assumem em si a perspectiva do ensino e da aprendizagem, tanto para a criança, quanto para o adulto.

O ato de planejar referenda-se pela projeção das ações, de forma que o marco inicial aqui proposto é estabelecer uma leitura da realidade a partir da Dinâmica Interacional nos processos de ouvir e refletir, para então sistematizar a ação na fase do planejamento.

A proposta de uma vivência, que parta da exclusiva perspectiva do adulto, distancia-se do interesse e da realidade da criança, que tem o direito de ser reconhecida como sujeito participante (OLIVEIRA-FORMOSINHO E FORMOSINHO, 2011). O processo de aprendizagem assume múltiplas facetas, que em comum, engendram aspectos da integralidade do ser, biopsicossociais, que ganham forma nos processos de contextualização e interdisciplinarização (MORIN, 2006).

Enquanto sujeito epistemológico, é fundamental que o docente construa seus referenciais mentais sobre todos os termos, principalmente sobre a concepção do que vem a ser autonomia, sobre concepção de infância, sobre concepção de criança, o que define enquanto ensino e o que define enquanto aprendizagem, em uma mudança de postura constante que não se contente em passar por termos e conceitos sem a devida reflexão e construção de elementos de apropriação.

Em ruptura a um paradigma científico, que apresente hipóteses ou leis teóricas, a estratégia se propõe a apresentar possibilidades de estruturação do raciocínio, pelas perspectivas da complexidade, dialogia e participação, em diálogo com contextos reais multidimensionais, ultrapassando um saber parcial, que pela impossibilidade de totalidade, será sempre contínuo, a partir de relações ambivalentes e correlatas, para que todo saber quantificável e tecnicamente utilizável não seja privado da força libertadora advinda da reflexão (MORIN, 2005a).

Os campos são apresentados a partir de um amplo conceito e correspondentes matizes de apoio pedagógico que fomentem a capacidade de autointerrogação e autoanálise, sendo apresentado o esquema de apropriação de cada campo pela circularidade em que se relacionam, sem começo ou fim, mas em ato contínuo, tendo em vista a necessidade de compreensão docente quanto ao desenvolvimento da autonomia do aprendente. Acerca de compreender, Morin (2007) assevera que, do latim compreendere, significa unir os elementos de explicação, havendo diversos elementos que abarcam a subjetividade da compreensão humana.

Grandes campos da Estratégia Pedagógica Concêntrica

Os grandes campos, apresentados pela Estratégia Pedagógica Concêntrica, apontam para a multiplicidade do conhecimento em viabilidade aos dois grandes eixos estruturantes da prática pedagógica: Interações e Brincadeiras, propostos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI).

Consoante ao reconhecimento da criança como ser histórico e social, a teoria epistemológica inconsútil à estratégia é sociointeracionista, sendo o processo de interação aceito como determinante e constante, ocorrendo por meio do desenvolvimento real, desenvolvimento potencial e zona de desenvolvimento proximal; o desenvolvimento real refere-se a tudo aquilo que a criança já sabe, e o desenvolvimento potencial refere-se a tudo o que ainda vai aprender e desenvolver, assim, os processos biológicos são subordinados ao desenvolvimento cultural (VYGOTSKY, 1999).

Sendo a cultura parte constitutiva da natureza humana, o desenvolvimento mental se relaciona ao desenvolvimento histórico e social, em um processo contínuo de aquisições, desenvolvimento intelectual e linguístico. Acerca do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, que resumidamente refere-se à "distância" entre o que a criança já sabe e o que virá a aprender:

Trata-se de um estágio do processo de aprendizagem em que o aluno consegue fazer sozinho ou com colaboração de colegas mais adiantados o que antes fazia com auxílio do professor, isto é, dispensa a mediação do professor. Na ótica de Vigotski, esse "fazer em colaboração" não anula, mas destaca a participação criadora da criança e serve para medir o seu nível de desenvolvimento intelectual, sua capacidade de discernimento, de tomar a iniciativa, de começar a fazer sozinha o que antes só fazia acompanhada, sendo, ainda, um valiosíssimo critério de verificação da eficácia do processo de ensino-aprendizagem. Resumindo, é um estágio em que a criança traduz no seu desempenho imediato os novos conteúdos e as novas habilidades adquiridas no processo de ensino-aprendizagem, em que ela revela que pode fazer hoje o que ontem não conseguia fazer. (DUARTE, 2001, p. 17).

O conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal traz uma concepção prospectiva da aprendizagem, de maneira que o desenvolvimento cognitivo se dá entre pessoas (interpsicologicamente) e depois dentro da criança (intrapsicologicamente). O delineamento da aprendizagem, compreendido por meio de funções psicológicas elementares (atenção e memória involuntárias) e funções psicológicas superiores (atenção voluntária e pensamento abstrato), estando a linguagem e o pensamento fortemente conectados, processos determinados pela relação mediada por sistemas simbólicos entre sujeito e mundo no ambiente histórico-cultural (DAMASCENO, 1995).

Vygotsky (1999), ao propor a existência de conceitos espontâneos (cotidianos) e não-espontâneos (científicos), ocorrendo simultaneamente no processo de aprendizagem, chama a atenção para a escola, enquanto ambiente formal, partir dos esquemas de assimilação, de forma que vivências desafiadoras promovem desequilíbrios e reequilíbrios constantemente, reforçando em contextos contemporâneos de ensino a relevância da sistematização da prática pedagógica com vistas ao desenvolvimento da autonomia do aprendente.

Os conceitos científicos passam a ter maior influência na construção da subjetividade, pois os conhecimentos sistematizados fazem parte das conquistas evolutivas dos aprendentes (VYGOTSKY, 1993), de forma que o significado de palavras em um grupo cultural mais maduro, pela interação, constitui o processo de aprendizagem sistematizada de conhecimentos científicos e seus fundamentos. “O aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento [...] é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas” (VYGOTSKY, 1984, p. 101).

Este paradigma de aprendente ativo, que organiza a aprendizagem pela mediação de pares mais experientes (VYGOTSKY, 1999), denota a mediação como pilar do processo, com ênfase à participação criadora da criança, que começa a fazer sozinha o que antes fazia somente acompanhada. Pela mediação do professor, as experiências nos diversos campos resultam em aprendizagem, que por sua vez promove o desenvolvimento da inteligência e personalidade. A valorização da individualidade da criança como sujeito aprendente fortalecerá o caráter inclusivo da prática pedagógica.

Na perspectiva das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil ressaltam-se ainda os três princípios fundamentais: éticos, políticos e estéticos, os quais encontram-se contemplados em todas as fases da estratégia. Os princípios éticos dialogam com a valorização do processo de autonomia, responsabilidade e solidariedade, bem como com o bem-comum, meio ambiente e as diversas manifestações culturais que expressam a singularidade dos seres. Os princípios políticos se voltam ao reconhecimento da cidadania em âmbito crítico e democrático. Os princípios estéticos se voltam à valorização da sensibilidade, criatividade e ludicidade nas diversas manifestações artísticas.

A proposta de integração da Iniciação Científica à prática pedagógica com vistas ao desenvolvimento da autonomia é apresentada sob a perspectiva da Pedagogia Científica de Gaston Bachelar (2001), fundamentada em uma epistemologia dialógica e crítica, que propõe a dinâmica científica pela negação dos conhecimentos atuais, sendo o fenômeno um tecido de relações.

Na Educação Infantil, a Pedagogia Científica contribui para que os conceitos não sejam apresentados como verdades absolutas, por uma única ótica cartesiana, mas que antes sejam dialogados com a experiência, com o contexto social, com a experiência subjetiva, e pela superação de conceitos iniciais forma-se o espírito científico, evidenciando o caráter de movimento e transformação da ciência. Mesmo em se tratando de bebês e crianças bem pequenas, o exercício crítico do diálogo é possível, retirando do professor o lugar das respostas prontas, para o sujeito que suscita perguntas.

A construção da autonomia é, desta forma, um processo constituinte tanto da criança, quanto do professor, sendo a ciência a grande estruturadora desta proposta epistemológica, que coloca a cultura científica em estado de mobilização permanente. Partindo da compreensão de que a experiência científica contradiz a experiência comum, cria-se a noção de obstáculo epistemológico "no âmago do próprio ato de conhecer" (BACHELARD, 2001, p. 13). O desenvolvimento do espírito científico, desde a Educação Infantil, possibilita uma nova compreensão acerca das Condições de Erro (intracampo), de forma que a dúvida e a inquietação sejam processos aceitos e valorizados no dia a dia da criança, para a qual as perguntas sobre o mundo são naturais e prazerosas. O erro, compreendido por cada criança em seu íntimo, passa a ser valorizado como superação do obstáculo epistemológico pelo adulto, de maneira que se construam concepções de confiança pessoal.

A proposta de uma Pedagogia Científica prevê que o espírito científico deve formar-se enquanto se reforma, a prática científica reflete a prática pedagógica, e a prática pedagógica reflete a prática científica, rumo à autonomia intelectual do aprendente e do docente. Questionar-se e questionar o objeto do conhecimento junto à criança, de modo que "a própria essência da reflexão é compreender que não se compreenderá" (BACHELARD, 2000, p. 147), ou seja, o conhecimento construído historicamente e constantemente retificado, em prol da formação de um caráter científico desde a Educação Infantil.

O grande campo Ludicidade apresenta-se tão amplo quanto a própria polissemia do conceito, referindo-se em diversas literaturas ao jogo, ao brinquedo e às brincadeiras. Do latim Ludus traduz-se como jogo, exercício, imitação. Enquanto campo da Estratégia Concêntrica toma-se o referencial teórico de Luckesi (2002) que situa o termo como experiência interna do indivíduo, de forma que ludicidade se refere ao estado interno de quem é lúdico, presente em todas as fases da vida, desde o útero. Enquanto estado interno do sujeito, manifesta-se ao exterior na forma como as relações se estabelecem, e na forma pela qual as atividades estimulam o estado lúdico, caracterizando a vivência lúdica, que dependerá de como cada sujeito se relaciona com a experiência, sendo um estado de consciência.

A atividade lúdica será aquela que propicia uma sensação de liberdade, um estado de plenitude e entrega à vivência. As relações interpessoais se dão em meio aos estados emocionais, sendo fundamental a sensibilidade docente quanto ao reconhecimento e valorização da Cultura e Comunicação Emocional (intercampo) a ser construída com cada criança, sujeito de sua história. Cultura compreendida como "invenção coletiva de símbolos, valores, ideias e comportamentos que afirmam todos os sujeitos como seres culturais" (CHAUÍ, 1995, p. 81). A prática lúdica terá início na condição interna do docente em busca de um estado de inteireza, sem divisões, de forma que os envolvidos nas vivências sócio-históricas-culturais, sintam-se plenos, alegres, flexíveis e saudáveis (LUCKESI, 2002).

A ludicidade como um poderoso recurso de desenvolvimento do humano, que se forma nas interações com o meio e com a consciência, em uso dos recursos psicológicos para a construção de uma Imagem Positiva de Si (intracampo), ao passo que "o mecanismo de conhecimento de si mesmo (autoconsciência) e do outro é o mesmo [...] conhecemos o outro à medida em que conhecemos a nós mesmos. " (VYGOTSKY, 2004, p. 80).

Ainda sobre os estados de consciência, para Luckesi (1998) são divididos em: a) estado sensível - possível pela percepção sensorial e inspira a viver a cotidianidade (p. 12); b) estado intelectivo - relaciona-se com a razão, a mente formal pela qual vivenciamos o mundo das ciências da literatura, da filosofia e do discurso lógico (p. 13); c) estado contemplativo - para além da formalidade da inteligência, percepção mística (p.13). Os estados dizem respeito ao desenvolvimento da consciência, à condição de elaborações mentais, de aprendizagem e de atuação humana.

> [...] o ser humano é uno, mas com múltiplas dimensões. As dimensões corporal, emocional e espiritual, de fato, são tão somente dimensões de um ser uno e integrado e não partes que podem ser destacadas. Falar do corporal, no ser humano, é, simultânea e univocamente, falar do emocional e do espiritual; assim como, quando falamos do emocional, falamos, ao mesmo tempo, do corporal e do espiritual. Em qualquer uma destas dimensões, dão-se as outras. Afinal, tudo se dá no bios, síntese e sede de todas as experiências humanas. (LUCKESI 1998, p.2).

O grande campo Artes, assim como a Ludicidade, apresenta-se como importante via de acesso ao sujeito e estabelecimento de vínculos de afeto, em reconhecimento e valorização das múltiplas linguagens da criança, sem subordinar-se ao ensino de conceitos, fortalecendo uma postura investigativa e criativa, que desperte a curiosidade frente ao conhecimento no processo contínuo de constituição do ser que lide com suas emoções e com as emoções dos outros sujeitos, de forma que "não há um estágio superior da razão dominante da emoção, mas um eixo intelecto ↔ afeto e, de certa maneira, a capacidade de emoções é indispensável ao estabelecimento de comportamentos racionais" (MORIN, 2003, p. 20).

A referência chave para este campo é a compreensão da Arte como experiência (DEWEY, 2010) e da criança como partícipe da vida, em acesso a formas e modos de perceber seu entorno e a atualidade, ao encontro da produção imaginativa, que para Dewey (2010) um processo de tomada de consciência, no processo da experiência estética, envolvendo todo organismo humano de modo significativo, sendo a arte "o locus paradigmático dos valores, e a criação e o prazer advindo da arte são o protótipo dos objetivos dignos da condição humana" (DEWEY, 2010, p. 10).

Os saltos qualitativos da criança com relação à percepção da vida, percepção de si e do outro caracteriza o intracampo Progressões, passagens que acontecem internamente e dizem respeito ao posicionamento da criança no mundo, refletindo as transformações na forma como se relaciona socialmente.

A proposta de união do indivíduo ao meio impede que o adulto faça escolhas pela criança, sendo impossível definir a experiência particular com a arte. Ao professor então caberá o planejamento diversificado de acesso às artes, em observação ao interesse da criança e às devolutivas deste interesse por meio da documentação e processo de escuta. A proposta naturalística de relação com uma Filosofia da Arte a partir de Dewey (2010) situa este campo ao lado das experiências comuns da vida, aprimorando a percepção, a comunicação, gerando fontes de energia e inspiração.

A experiência com a Arte é singular e o conceito estético não é exterior à criança, pois refere-se "à experiência como apreciação, percepção e deleite" (DEWEY, 2010, p. 125). A experiência compreendida como dinâmica própria. Todas as manifestações de Arte possibilitam à criança aprendente entrar em contato com outras formas de apreender a vida, em íntimo diálogo com Saberes, Sentidos e Conhecimentos (intercampo). Saberes enquanto elementos que se constituem no dia a dia, na interação social. Sentidos enquanto experiência direta com os próprios sentimentos e com os sentimentos dos demais sujeitos. Conhecimentos enquanto informações que se tornam relevantes pela experiência. "Toda arte envolve órgãos físicos, como o olho e a mão, o ouvido e a voz e, no entanto, ela ultrapassa as meras competências técnicas que estes órgãos exigem. Ela envolve uma ideia, um pensamento, uma interpretação espiritual das coisas e, no entanto, apesar disto é mais do que qualquer uma destas ideias por si só. Consiste numa união entre o pensamento e o instrumento de expressão" (DEWEY, 2002, p. 76).

A experiência, na perspectiva aqui apresentada por Dewey, conforme Elkjaer (2013), estrutura-se na relação interacional e transacional, a primeira sobre as relações causais entre sujeito e mundos, a segunda sobre relações mútuas entre sujeitos e mundos. Assim, a experiência é parte objetiva e subjetiva da condição humana, é tanto conectada ao futuro, como orientada ao futuro.

As Artes, associadas ao processo de viver e movimentar-se, são aprendizagem uma tomada de consciência por parte da criança enquanto sujeito aprendente, e não um conceito prévio apresentado pelo adulto por meio da música, da pintura, da dança, da literatura, da escultura, do cinema, do teatro. A criança tem sua experiência atestada pela obra de arte e cria sua própria experiência, em ato de recriação significativa, que Dewey (2010) denomina "teoria da arte como brincadeira", uma experiência livre e prazerosa, que essencialmente segue duas categorias: de continuidade e de interação. Toda experiência toma como relevante as experiências passadas e modifica experiências subsequentes, fortalecendo o desenvolvimento da autonomia da criança, sujeito aprendente.

O grande campo Rede de Apoio se fundamenta na articulação da participação entre os sujeitos do universo educativo, em fortalecimento ao propósito de respeito à diversidade e inclusão da criança, sujeito aprendente. A compreensão da instituição de educação infantil como espaço democrático, pilar da Pedagogia-em-Participação (OLIVEIRA-FORMOSINHO E FORMOSINHO, 2011), fortalece a partilha entre adultos e crianças, como seres livres e colaborativos, pensando, refletindo e agindo em meio aos diálogos interculturais dos envolvidos nos processos pedagógicos. A participação enquanto exercício de conscientização e autonomia, de modo que somente por meio da comunicação a vida humana pode ter significado (FREIRE, 1980), em desenvolvimento às identidades, relações e concepções de pertencimento dos indivíduos entre si, e para com o espaço educativo.

A Rede de Apoio como foco de uma postura profissional que desafie o pensar colaborativamente, entrelaçada em parcerias internas e externas: com a criança, entre os pares profissionais, equipe pedagógica, famílias, cuidadores, bem como com os demais profissionais das diversas áreas do conhecimento, órgãos e instituições de defesa da infância, de acordo com os contextos e demandas de aprendizagem. O trabalho pedagógico não se dá de forma isolada em nenhum momento, pois a intencionalidade docente parte da escuta, observação e documentação da criança, perpassando todas as realidades de relações cotidianas do sujeito aprendente, sendo imprescindível que a vivência pedagógica parta das devolutivas da criança rumo à construção do conhecimento, por meio da evidência e valorização das Narrativas de vida, suas crenças e valores (intracampo).

A compreensão da multiplicidade de contextos vivenciados pelo sujeito aprendente fomenta a relação de suporte ao desenvolvimento dos processos de Autorregulação da Criança e Habilidades Sociais (intercampo). Na perspectiva histórico-cultural da aprendizagem o construto da autorregulação está atrelado, tanto aos mecanismos cerebrais subjacentes ao funcionamento psicológico, quanto à influência do contexto sociocultural em que os seres humanos se desenvolvem (OLIVEIRA, 2001), sendo a mediação do adulto um importante suporte ao desenvolvimento social e intrapessoal do aprendente.

O grande campo Tecnologias é proposto como postura reflexiva mediadora frente aos instrumentos tecnológicos, desde um livro literário, um brinquedo, TV, produção de uma ferramenta, até a utilização das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação com softwares, aplicativos e equipamentos, como instrumentos que provoquem mudanças externas de qualidade ao ambiente e internas de autonomia ao aprendente, ampliando a capacidade e possibilidade de intervenção na natureza (VYGOTSKY, 1978), sendo o conhecimento fruto da interação entre sujeito e objeto.

O instrumento difere-se do signo, pois é externo ao indivíduo, de modo que por meio da mediação de instrumentos e signos (instrumentos psicológicos, tanto fora, quanto dentro do indivíduo) ocorrerá a internalização de comportamentos socio-históricos e culturais. O diálogo sobre o instrumento, com bebês, crianças bem pequenas e pequenas substitui uma concepção empobrecida de finalidade em si que porventura a tecnologia possa assumir no planejamento da ação docente, de forma que a interação com a tecnologia deve ser questionada e apropriada pela criança e pelo adulto, sem que a relação assuma níveis de passividade e simples receptividade de informações pelo sujeito aprendente.

O campo Tecnologias se propõe à construção do pensamento criativo, tanto por docentes, como por crianças, tendo como diretriz a espiral de aprendizagem criativa, a partir das interações entre pessoas e artefatos externos, seja em âmbito de artefatos analógicos ou digitais. O processo criativo referencia-se diretamente ao processo de autoria. Por exemplo, na construção de um brinquedo com materiais reciclados, o brinquedo é considerado na pesquisa como uma tecnologia analógica de estímulo à imaginação.

Entre múltiplos conceitos, toma-se o conceito de criatividade relacionado à emergência de um produto novo, à resolução de problemas, ao levantamento de novas questões, à inovação e aos processos de criação (CAVALCANTE, 2009). Para Resnick (2020), a espiral da aprendizagem criativa baseia-se nos processos de imaginar, criar, brincar, compartilhar, refletir e imaginar, que por sua vez relacionam-se aos 4Ps da aprendizagem criativa, apresentados aqui como possibilidades de reflexão docente: Projetos – uma metodologia própria; Paixão: motivação e dedicação a novos projetos; Pares: as pessoas colaboram, compartilham e constroem a partir do trabalho uma das outras; Pensar brincando: espírito de exploração livre que leva a novos tipos de projetos e novas maneiras de interagir (RESNICK, 2020, p. 15-16).

Na perspectiva do docente, as tecnologias potencializam os processos de Registros da criança e do Adulto (intercampo), que permitem reunir evidências, “no intuito de adquirir mais conhecimento, compreensão e confiança para fazer mudanças construtivas, [...] que visam modificar as práticas, encorajando interações mais francas, abertas e igualitárias entre as crianças, os pais, os profissionais e os pesquisadores” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2019, p. 60).

O pilar reflexivo para o uso das tecnologias, sejam elas analógicas ou digitais, é a relação estabelecida com os dois eixos: Interações e Brincadeiras, os quais devem ser assegurados em todas as práticas pedagógicas. As tecnologias a serviço do desenvolvimento das funções mentais básicas de atenção, sensação, percepção e memória, tendo em vista fundamentalmente o desenvolvimento da linguagem que "libera a criança das impressões imediatas sobre o objeto, oferece-lhe a possibilidade de representar para si mesma algum objeto que não tenha visto e pensar nele. Com a ajuda da linguagem, a criança obtém a possibilidade de se libertar do poder das impressões imediatas, extrapolando seus limites" (VYGOTSKY, 1984, p. 122).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Dialogia como plano de fundo na proposição da estratégia pedagógica, permitiu um olhar ampliado a partir das narrativas, sendo identificados diálogos constantes entre os intercampos e intracampos estruturantes da estratégia. Desta forma, a matriz visual da Estratégia Pedagógica Concêntrica ao Ensino na Educação Infantil, ganhou vida, sendo pensada em um movimento circular, onde todos os elementos internos dialogam entre si e se relacionam com todos os grandes campos, a depender das significações e aproximações com as vivências do adulto que assume a mediação no desenvolvimento da autonomia do aprendente.

As referências teóricas apresentadas corroboram com os grandes campos considerados relevantes no planejamento didático docente, caracterizando-se como pilares reflexivos a uma prática pedagógica com vistas ao desenvolvimento da autonomia.

De forma complexa foi possível constatar que as relações entre práticas pedagógicas que estimulem a Iniciação Científica, a partir de construção pessoal e coletiva acerca da Ludicidade, ao encontro das múltiplas possibilidades de acesso às Artes, pelo estabelecimento de uma consciente Rede de apoio, em íntimo diálogo com os elementos analógicos e digitais da Tecnologia, perpassam formas reais de mediação junto ao desenvolvimento da autonomia do aprendente.

A criança se desenvolve enquanto sujeito autônomo em menor ou maior grau em relação às construções interativas que se estabelecem entre os pares, evidenciando a importância de uma prática docente reflexiva, que se aproprie de instrumentos conceituais na materialização dos planejamentos didáticos. Desta forma, a Estratégia Pedagógica Concêntrica ao Ensino se efetiva como um importante marco a todos os profissionais da Educação Infantil, subsidiando uma dinâmica de apropriação de teorias e vivências, rompendo com os possíveis vazios de uma prática pedagógica que não reconheça a teoria que lhe alicerça.

Quanto ao problema inicial, sobre como desenvolver a autonomia do aprendente na Educação Infantil, afirma-se que, mesmo em fuga de uma resposta unilateral, é determinante que a resposta possível seja: subsidiar a formação do docente enquanto sujeito autônomo, constutor de seu percurso epistemológico. Desta forma, o desenvolvimento da estrátegia não se propôs a uma discussão, mesmo que em parâmetros críticos, acerca de um modelo ou do papel do professor no desenvolvimento da autonomia do aprendente na Educação Infantil, mas sim subexistir enquanto ferramenta de reflexão que perpassa todos os campos de atuação didática.

O fio condutor da teoria da complexidade permitiu que diferentes estruturações de pensamento se apropriassem da estrátegia proposta, contemplando a perspectiva de especialistas que atuam indiretamente com os professores que estão em sala de aula, bem como a própria percepção dos especialistas pedagogos que se encontram no espaço físico da sala de aula, para que desenvolvam uma autonomia docente fundada em parcerias com a criança, com os pares, com a sociedade, com as políticas públicas, e concretamentamente, com sólidos referenciais que se ampliem no cotidiano.

REFERÊNCIAS

BACHELARD, G. A epistemologia. Lisboa: Edições 70, 2000.

BACHELARD, G. O novo espírito científico. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2001.

BARDIN, Laurenci. Análise de Conteúdo. Tradução de Luis Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1997.

BERTRAM, T, & PASCAL, C. Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias: nove estudos de caso. Porto: Porto Editora, 1999.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani, and V. H. C. Esposito. Sobre a fenomenologia. Pesquisa qualitativa em educação. Piracicaba: Unimep (1994): 15-22.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. LEI Nº 9394/96. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Setembro de 1996. Editora do Brasil.

BRASIL. Características do Referencial Nacional para a Educação Infantil. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998 vol. 3.

BRASIL. Referencial curricular nacional para a educação infantil / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil / Secretaria de Educação Básica. – Brasília : MEC, SEB, 2010.

BRUCHÊZ, Adriane; D'ÁVILLA, Alfonso Augusto Fróes, FERNANDES, Alice Munz; CASTILHOS, Nádia Cristina; OLEA, Pelayo Munhoz. Metodologia de Pesquisa de Dissertações sobre Inovação: Análise Bibliométrica. XV Mostra de Iniciação Científica, Pós-graduação, Pesquisa e Extensão. Programa de Pós-graduação em Administração - UCS, 2015. Disponível em: http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/mostraucsppga/xvmostrappga/paper/viewFile/4136/1361. Acesso em: 08/06/2020.

CAVALCANTE, Fred Siqueira. Criatividade musical: conceitos e práticas. São Carlos: EdUFSCAR, 2009. (Coleção UAB – UFSCar). Disponível em: http://audiovisual.uab.ufscar.br/impresso/2016/EM/EM_Fred_CriatividadeMusical.pdf. Acesso em agosto de 2020.

CHAUÍ, Marilena. Cultura política e política cultural. São Paulo: Estudos Avançados 9 (23), 1995, p.71-84.

CRESWELL, Jhon W. Investigação Qualitativa e Projeto de Pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens. Tradução: Sandra Mallmann da Rosa. 3 ed. São Paulo: Penso, 2014.

DAMASCENO, BD. Temas em neuropsicologia e neurolinguística. São Paulo: Tec Art, 1995.

DEMO, Pedro. Pesquisa e construção de conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.

DEMO, Pedro. Pesquisa: Princípio científico e educativo. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

DESCARTES, René. Meditações Metafísicas: objeções e respostas seguidas de quatro cartas. Cronologia, apresentação e bibliografia de Jean-Marie Beissade e Michelle Beissade. Paris: Ed. Garnier – Flammarion, 1992.

DEWEY, John. A escola e a sociedade: a criança e o currículo. Lisboa: Relógio D´Água, 2002.

DEWEY, John. Arte como experiência. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DUARTE, Newton. Vigotski e o Aprender a Aprender: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

EDWARDS, Carolyn. As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Tradução Dayse Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

ELKJAER, B. Pragmatismo: uma teoria da aprendizagem para o futuro. In: ILERIS, K (org.). Teorias contemporâneas da aprendizagem. Trad. Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Penso, 2013.

FLICK, Uwe. Introdução à Pesquisa Qualitativa. Tradução Joice Elias Costa. 3 ed. São Paulo: Artmed, 2009.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. Partir da Infância: diálogos sobre educação. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 20014.

FREIRE, Paulo. Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3 ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. São Paulo: Editora Paz e Terra,1994.

FREIRE, Paulo. Política e Educação. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

HOYUELOS, Alfredo. A ética no pensamento e na obra pedagógica de Loris Malaguzzi. Tradução Bruna Heringer de Sousa Villar. 1 ed. São Paulo: Phorte, 2021.

HUIZINGA, J. Homo Ludens. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 1996.

HUSSERL, E. A filosofia como ciência do rigor. 2 ed. Coimbra: Atlantida, 1965.

LUCKESI, C. Ludicidade e atividades lúdicas: uma abordagem a partir da experiência interna. Salvador: GEPEL, Programa de Pós-Graduação em Educação, FACED/UFBA, 2002. (Coletânea Educação e Ludicidade – Ensaios 02).

LUCKESI, C. Desenvolvimento dos estados de consciência e ludicidade: Interfaces da Educação, Cadernos de Pesquisa – Núcleo de Filosofia e História da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, UFBA, vol. 2, no. 1, 1998, pág. 09-25.

MACHADO, Maria Lúcia de A (orgs). Encontros e Desencontros em Educação Infantil. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde. 5 ed. São Pulo: HUCITEC, 1998.

MORIN, Edgar. A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento. 8 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MORIN, Edgar. Ciência com consciência. Tradução de Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. Ed. revista e modificada pelo autor. 8 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005a.

MORIN, Edgar. O método. Volumes 1, 2, 3, 4, 5, 6. Porto Alegre: Sulina, 2005b.

MORIN, Edgar. Introdução ao Pensamento Complexo. Tradução Eliane Lisboa. Porto Alegre: Sulina, 2006.

MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro. Tradução Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MORIN, Edgar. Planetarización y crisis de la humanidad In: Educación. Revista de Educación Moderna para una Sociedad Democrática, n. 152 – enero 2008. México: Cia Impresora y Editora ANGEMA, 2008.

NOGUEIRA, Nilbo Ribeiro. Pedagogia dos projetos: etapas, papéis e atores. São Paulo: Érica, 2005.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; PASCAL, Christine. Documentação Pedagógica e avaliação na Educação Infantil: um caminho para transformação. Porto Alegre: Penso, 2019.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J., KISHIMOTO, T. & PINAZZA, M. A. (Org.). Pedagogia(s) da infância: Dialogando com o passado, construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. & FORMOSINHO, J. (sd). A visão de qualidade da associação criança: Contributos para uma definição. In J. Oliveira-Formosinho & J. Formosinho (Orgs). Associação criança: Um contexto de formação em contexto (pp. 166-180). Braga: Livraria Minho, 2008.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. & FORMOSINHO, J. Pedagogia-em-Participação: A perspectiva da Associação Criança. In Oliveira-Formosinho (Org.) O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação. Porto: Porto Editora, 2011.

REDIN, Marita Martins; FOCHI, Paulo Sérgio. Infância e Educação Infantil II: Linguagens. São Leopoldo: UNISINOS, 2014.

RESNICK, Mitchel. Jardim de Infância para a vida toda: por uma aprendizagem criativa, mão na massa e relevante para todos. Tradução Mariana Casetto Cruz, Lívia Rulli Sobral. Porto Alegre: Penso, 2020.

STRAUSS, A.; CORBIN, J. Pesquisa qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento da teoria fundamentada. Tradução: Luciane de Oliveira da Rocha. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

TRIVINÕS, Augusto Nibaldo Silva. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação, 1 ed. São Paulo, Atlas. 2011.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Planejamento: Plano de Ensino-Aprendizagem e Projeto Educativo - elementos metodológicos para elaboração e realização. São Paulo: Libertad, 1995.

VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. (Org.). Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone, 1978, p. 57.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, L. S. Obras Escogidas II: problemas de psicología general. Madrid: Visor Distribuciones, 1993.

VYGOTSKY, L. S. Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VYGOTSKY, L. S. A construção do pensamento e da linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

CAPÍTULO 18

ESTUDO DE CASO COMO ESTRATÉGIA NA EDUCAÇÃO QUÍMICA: CONSTRUÇÃO COLETIVA DO CONHECIMENTO

Data de aceite: 02/05/2024

Dayse Pereira Barbosa Souza
Polo Educacional SESC
https://lattes.cnpq.br/2599495385507474
https://orcid.org/0000-0001-5891-8103

RESUMO: Trata-se de um relato de experiência, vivenciado de agosto a setembro de 2022, com o objetivo de apresentar uma sequência didática envolvendo o tema "óxidos e poluição" a partir de ações pedagógicas que se completam com um estudo de caso. O cenário do estudo foi uma escola particular de regime integral localizada na zona oeste do município do Rio de Janeiro. As observações descritas nesse relato foram realizadas durante as aulas de Química de 8 turmas do 2º ano do ensino médio, compostas por até 17 estudantes. Foram realizadas cinco aulas sequenciais: 1) atividade experimental (formação de óxidos); 2) orientação para o preparo de material de estudos de forma coletiva sobre o tema "óxidos e poluição"; 3) aula expositiva (características gerais dos óxidos); 4) apresentação oral, discussão e aprofundamento do tema proposto a partir do material produzido coletivamente por cada turma; 5) estudo de caso. A abordagem da temática incluiu princípios da educação científica com enfoque CTS/CTSA, relacionados aos ideais freirianos. Os resultados evidenciaram que a sequência proposta contribuiu para que os(as) estudantes, com criticidade, sugerissem um conjunto de soluções para a situação-problema fictícia apresentada no estudo de caso. O encadeamento das atividades teve como intensão auxiliar os(as) estudantes na reflexão sobre a relação existente entre os problemas apresentados e os conteúdos específicos da Química a partir da construção coletiva do conhecimento através do diálogo e elaboração de argumentos durante todo o processo.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Química, Estudo de caso, CTS/CTSA, formação para cidadania.

CASE STUDY AS A STRATEGY IN CHEMICAL EDUCATION: COLLECTIVE CONSTRUCTION OF KNOWLEDGE

ABSTRACT: This is an experience report, carried out from August to September 2022, with the objective of presenting a didactic sequence involving the topic "oxides and pollution" based on pedagogical actions that are completed with a case study. The study setting was a full-time private school located in the west zone of the city of Rio de Janeiro. The observations described in this report were carried out during Chemistry classes in 8 classes in the 2nd year of high school, made up of up to 17 students. Five sequential classes were held: 1) experimental activity (oxide formation); 2) guidance for preparing study material collectively on the topic "oxides and pollution"; 3) lecture (general characteristics of oxides); 4) oral presentation, discussion and deepening of the proposed topic based on the material produced collectively by each class; 5) case study. The approach to the theme included principles of scientific education with a CTS/CTSA focus, related to Freire's ideals. The results showed that the proposed sequence contributed to the students, critically, suggesting a set of solutions for the fictitious problem situation presented in the case study. The chain of activities was intended to help students reflect on the relationship between the problems presented and the specific contents of Chemistry based on the collective construction of knowledge through dialogue and elaboration of arguments throughout the process.
KEYWORDS: Chemical Education, Case study, CTS/CTSA, citizenship training.

INTRODUÇÃO

Ações que estimulem o desenvolvimento integral de estudantes de ensino médio podem ser consideradas como um desafio para um cotidiano escolar que conta com raros momentos dedicados ao planejamento das atividades e recursos estruturais, financeiro e até humanos. No entanto, pode ser um espaço de oportunidades de discussão e formação para docentes e estudantes. O método do Estudo de Caso, de acordo com Sá (2010), é uma variante do método de Aprendizado Baseado em Problemas (ABP), tem como intuito aproximar os estudantes de problemas reais, com o propósito de estimular o desenvolvimento do pensamento crítico, da argumentação e da resolução de problemas aplicando conhecimentos científicos e sociocientíficos de forma interdisciplinar e/ou multidisciplinar.

A estratégia aplicada consiste na aplicação de narrativas, reais ou não, vivenciadas por indivíduos que precisam tomar decisões importantes que procuram resolver determinadas questões. Para isso, devem ser cumpridas as seguintes etapas: "identificar e definir o problema; acessar, avaliar e usar informações necessárias à solução do problema; apresentar a solução do problema" (SÁ, 2010, p.12).

A experiência que será compartilhada pretendeu valorizar não só a contextualização, mas aprofundar e ampliar os conhecimentos da área na resolução de problemáticas, compreendendo a aproximação entre os objetos da Química e aqueles aplicados no cotidiano, através de ações coletivas de construção de conhecimento. Para isso, a

aproximação entre estudantes e diferentes realidades pode contribuir para que eles, com criticidade, sejam capazes de identificar, analisar e sugerir um conjunto de soluções para a situações-problemas em diferentes contextos.

A sequência didática proposta intenciona a formação crítica, fundamentada no estímulo à curiosidade e à criatividade, com ênfase nas relações entre CTS/CTSA, e comprometida com a formação para a cidadania e a participação ativa em sociedade. O conteúdo teórico apresentado, também preparado pelos estudantes, foi aplicado de duas formas distintas: em aula experimental, com o objetivo de estimular a curiosidade sobre as características dos óxidos, e na resolução de uma questão, real ou fictícia.

O objetivo desse trabalho é compartilhar, através de um relato de experiência, uma sequência didática envolvendo o tema "óxidos e poluição" a partir de ações pedagógicas que se completam com um estudo de caso. A justificativa para a escolha desta sequência para o desenvolvimento do tema está relacionada com a pretensão em aproximar os estudantes e as diferentes realidades que podem contribuir para que eles, com criticidade, sejam capazes de identificar, analisar e sugerir um conjunto de soluções para a situações-problemas em diferentes contextos.

METODOLOGIA

O cenário do estudo foi uma escola particular de regime integral localizada na zona oeste do município do Rio de Janeiro. As observações descritas nesse relato foram realizadas durante as aulas de Química de 8 turmas do 2º ano do ensino médio, compostas por até 17 estudantes. Foram realizadas cinco aulas sequenciais, baseadas em práticas experimentais e teóricas que podem contribuir para o engajamento dos estudantes durante as aulas e incentivar o protagonismo juvenil na resolução do caso que seria apresentado.

Aula 1 - Atividade experimental (formação de óxidos): Etapa de encantamento com o tema. O processo de transformação química sofrido por um metal até a formação de um óxido tem como propósito exemplificar como um material pode se transformar em outro. De forma mais específica, uma função inorgânica se transforma na outra. Para os estudantes, essa possibilidade de mudanças das propriedades químicas, parece ser muito difícil de ser observada. Para essa atividade produziu-se um roteiro, que é compartilhado a seguir, composto por uma breve introdução e algumas questões que associam teoria e prática.

Roteiro de aula prática

Introdução

Os óxidos são compostos binários inorgânicos formados por dois elementos, o oxigênio (sendo o mais eletronegativo) e um outro elemento que pode ser um metal, um ametal ou o hidrogênio. A suas características e classificação dependem de sua composição. Vamos observar nesta prática a formação de um óxido a partir de uma reação de combustão, e seu comportamento ao reagir com a água. Tudo isso podemos prever a partir das características do metal usado inicialmente! Vamos experimentar!

Procedimentos

Com o auxílio de uma pinça de metal e acima do vidro de relógio, queimar uma fita de magnésio, como mostra a figura a seguir.

Depositar o produto formado sobre o vidro de relógio. *Anotar suas observações*

Acrescentar 20 gotas de água ao produto do vidro de relógio de modo a formar uma mistura e adicionar 1 gota de solução de indicador de pH disponível. *Anotar suas observações*.

Adicionar 10 gotas de ácido clorídrico 0,1 Molar.

Após a realização do experimento, responda às questões:

a) Escrever as equações químicas que representam as reações.

b) Classificar em ácidos, bases, sais e óxidos as espécies representadas nas equações químicas do item a.

c) Nomeie as espécies químicas representadas nas equações químicas.

d) O produto formado após a queima do magnésio tem caráter básico ou ácido? Justifique a sua resposta.

Aula 2 - Orientação para o preparo de material de estudos de forma coletiva sobre o tema "óxidos e poluição": a autoria e a curadoria de materiais pelos estudantes, pretende promover a compreensão e a responsabilidade por aquilo que é produzido de forma cooperativa e colaborativa. A produção foi orientada pela professora, com itens indicados que deveriam ser abordados nos documentos produzidos, conforme as questões a seguir:

(1) O que é poluição?

(2) Como a natureza organiza seus ciclos biogeoquímicos do enxofre, do carbono e do nitrogênio?

As alterações dos ciclos biogeoquímicos intensificam o Efeito Estufa e a Chuva Ácida.

(3) Quais são os principais óxidos envolvidos? Como são produzidos?

(4) Quais são os principais impactos ao meio ambiente?

(5) Como evitar a produção desses óxidos e minimizar os seus efeitos negativos ao meio ambiente?

Cada turma foi dividida em cinco grupos, cada um sendo responsável por um dos itens descritos, em um período de uma semana de prazo.

Aula 3 - Etapa expositiva (características gerais dos óxidos): Apresentação teórica das classificações dos óxidos.

Aula 4 - apresentação oral, discussão e aprofundamento do tema proposto a partir do material produzido coletivamente por cada turma**:** depois da produção do material, cada grupo o compartilhou em documento *online,* que possibilitou o acesso de todos ao conteúdo. Estudantes e a professora discutiram sobre o assunto e se houve a necessidade de algum ajuste, este era feito imediatamente de maneira dinâmica. Essa etapa foi avaliada segundo os seguintes critérios apresentados previamente aos discentes:

- Entrega no prazo;
- Organização do material;
- Ação do grupo (engajamento/apresentação);
- Conceitos corretos.

Aula 5 - Estudo de caso**:** o caso exposto a seguir foi apresentado ao grupo de especialistas (turma) que apresentaram suas propostas de resolução através de um documento deliberativo, produzido em um tempo de aula de 45 minutos.

O Caso – Poluentes e Saúde

“POLUENTES ESTÃO RELACIONADOS AO AUMENTO DOS CASOS DE PNEUMONIA E BRONQUITES DE UMA COMUNIDADE NO INTERIOR DO RJ”

Nas últimas semanas, esta é a principal notícia de O Jornal Local, de uma cidade no norte do estado do Rio de Janeiro, em uma região de clima subtropical úmido, úmido em todas as estações e com verão quente, onde está localizado um porto graneleiro. A localidade conta com indústrias de fertilizantes, silos de grãos, tanques de combustíveis, entre outras atividades. A atividade econômica da cidade é aquela portuária, mas possui atividades agrícolas, turismo e plantação de mudas.

Um projeto do qual os habitantes têm grande orgulho em participar é a horta urbana comunitária, que abastece grande parte das escolas, centros e restaurantes comunitários.

Uma jovem climatologista, intrigada com o aumento no número de casos dessas doenças resolveu investigar esta notícia. Correlacionou alguns dados entre as concentrações de alguns óxidos e dados fornecidos pela secretaria de saúde do município e chegou a algumas conclusões:

- As concentrações dos óxidos variam em diferentes horários durante o período de 24 horas. No entanto, as maiores concentrações desses poluentes são registradas entre os horários das 19h às 22h, próximo a um estacionamento com grande movimentação de veículos.

- As concentrações de óxidos de nitrogênio e óxidos de carbono ultrapassam os limites estabelecidos pela resolução CONAMA e podem contribuir com os casos de pneumonia, bronquite e outras doenças na cidade, como alguns tipos de câncer, também provocados pela contaminação por chumbo.

- As concentrações de óxidos de enxofre não ultrapassam os limites estabelecidos pela resolução CONAMA, mas podem ter contribuído com o aumento dos casos de asma.

- Nos meses mais frios há mais casos das doenças registradas.

A climatologista findou o relatório e enviou ao prefeito, que resolveu convocar uma equipe de especialistas, turma do 2º ano, para **propor ações que possam contribuir para minimizar as questões de saúde (doenças respiratórias e câncer) apontadas pela pesquisa**.

RESULTADOS

Os resultados evidenciaram que a sequência proposta contribuiu para que os(as) estudantes, com criticidade, sugerissem um conjunto de soluções para a situação-problema fictícia apresentada no estudo de caso. O encadeamento das atividades teve como intensão auxiliar os(as) estudantes na reflexão sobre a relação existente entre os problemas apresentados e os conteúdos específicos da Química a partir da construção coletiva do conhecimento através do diálogo e elaboração de argumentos durante todo o processo.

Os grupos de especialistas apresentaram algumas propostas para minimizar as questões de saúde apontadas pelas pesquisas, como: a criação de um anel verde de árvores nativas da mata atlântica ao redor da cidade e ao redor da zona portuária; diminuição do fluxo graneleiro durante os meses mais frios, para evitar a emissão de poluentes que têm dificuldade de se dispersar na atmosfera; substituição parcial do sistema de obtenção de energia por queima de combustíveis fósseis por solar; ampliação e investimento na rede pública de transportes com o objetivo de reduzir o número de veículos circulando; troca e melhor fiscalização dos filtros de ar utilizados na indústria de fertilizantes; e, cumprimento das políticas públicas ambientais para o controle da emissão de gases poluentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi uma atividade que pretendia promover a formação crítica dos sujeitos, considerando a curiosidade e a criatividade como componentes desse processo. A sequência didática, que aproxima a realidade dos conteúdos teóricos, foi baseada nas ações coletivas, até interdisciplinares, pretendendo a construção do conhecimento a partir do diálogo e argumentação, produção de materiais e a responsabilidade da autoria.

REFERÊNCIAS

DELIZOICOV, D., ANGOTTI, J. A., PERNAMBUCO, M. M. **Ensino de Ciências: fundamentos e métodos**. 3ª edição. São Paulo: Cortez, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 56 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

SANTANA, G. P. Poluição atmosférica e doenças respiratórias: um estudo de caso em Paranaguá, Paraná. Monografia (Graduação) - Curso de Engenharia Ambiental e Sanitária, Centro de Estudos do Mar, Universidade Federal do Paraná, 2019.

SANTOS, W. L. P.; SCHNETZLER, R. P. **Educação em química: compromisso com a cidadania.** 2 ed. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2000.

AULER, D. Articulação Entre Pressupostos do Educador Paulo Freire e do Movimento CTS: Novos Caminhos Para a Educação em Ciências. **Revista Contexto & Educação**, *22*(77), 167-188, 2013. https://doi.org/10.21527/2179-1309.2007.77.167-188

CHAMBERLAIN, I. M. de M.. **Análise acerca de denúncias de poluição do ar nas proximidades de Companhia Siderúrgica Nacional**. Rio de Janeiro. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Geografia), Universidade Federal Fluminense, Instituo de Geociências, Niterói, 2021.

MAIA, J. L. M., NETTO, V. M., COSTA, B. L. G. (2019). Forma Urbana e Poluição Atmosférica: Impactos na cidade do Rio de Janeiro. urbe. **Revista Brasileira de Gestão Urbana**, v.11, e20180145. DOI https://doi.org/10.1590/2175-3369.011. e20180145

SÁ, L. P.; QUEIROZ, S. L. **Estudo de casos no ensino de Química**. 2ª edição. São Paulo: Editora Átomo, 2010.

EXPERIÊNCIAS DE FORMAÇÃO DOCENTE EM ESCOLAS RIBEIRINHAS

Data da submissão: 08/05/2024 *Data de aceite: 02/05/2024*

Helen Cris Rocha Cunha
Graduanda pelo Curso de Pedagogia da Universidade Federal Amaazonas –UFAM
https://lattes.cnpq.br/5200333938730385

Maria Eliane de Oliveira Vasconcelos
Professora orientadora: Doutora pelo Curso de Pedagogia da Universidade Federal Pará –UFPA
ORCID – 0000-0003-4249-7142
https://lattes.cnpq.br/8874787175007937

RESUMO: A formação docente está em pauta no contexto das lutas da Educação do Campo pela qualidade do processo educacional e das condições de trabalho do professor. O referido artigo é resultado projeto de iniciação científica vinculado a Universidade Federal do Amazonas – UFAM e ao grupo de Pesquisa "Canoa", o qual teve como objetivo investigar o processo de formação permanente de professores das escolas do campo, considerando a realidade educacional, sociocultural e ambiental dos territórios rurais do município de Parintins/AM. A metodologia pauta-se numa abordagem qualitativa, por meio da realização de pesquisa participante com professores de escolas de comunidades rurais e de entrevistas semiestruturadas. Fundamenta-se em autores como Freire (2020), Arroyo (2014), Saul (2019), Silva (2018) e Hage (2009). Os resultados apresentam os contextos, a realidade e os desafios encontrados diante das dificuldades que é o fazer pedagógico nas comunidades ribeirinhas, assim como traz a importância da formação continuada e permanente e sua articulação com a luta por melhores condições de acesso ao conhecimento pelos discentes e por melhores condições de trabalho pelos professores da escola do campo. Esperamos com este projeto contribuir com a dinamização da formação docente nas comunidades ribeirinhas a partir do diálogo de saberes e das experiências dos sujeitos do campo, das águas e das florestas como forma de instigar a participação ativa dos sujeitos no processo de formação e o compromisso do poder público nessa área.

PALAVRAS-CHAVE: Formação docente. Escola ribeirinha. Educação do Campo.

TEACHER TRAINING EXPERIENCES IN RIVERINE SCHOOLS

ABSTRACT: Teacher training is on the agenda in the context of the struggles of Rural Education for the quality of the educational process and the working conditions of the teacher. This article is the result of a scientific initiation project linked to the Federal University of Amazonas – UFAM and the research group "Canoa", which aimed to investigate the process of permanent training of teachers in rural schools, considering the educational, sociocultural and environmental reality of the rural territories of the municipality of Parintins/AM. The methodology is based on a qualitative approach, through participatory research with teachers from schools in rural communities and semi-structured interviews. It is based on authors such as Freire (2020), Arroyo (2014), Saul (2019), Silva (2018) and Hage (2009). The results present the contexts, the reality and the challenges encountered in the face of the difficulties that is pedagogical practice in riverside communities, as well as the importance of continuing and permanent training and its articulation with the struggle for better conditions of access to knowledge by students and for better working conditions by teachers in rural schools. With this project, we hope to contribute to the dynamization of teacher training in riverside communities based on the dialogue of knowledge and experiences of the subjects of the field, waters and forests as a way to instigate the active participation of the subjects in the training process and the commitment of the public power in this area.

KEYWORDS: Teacher training. Riverside school. Education in the countryside.

INTRODUÇÃO

Este projeto tem como objeto o processo de formação permanente de professores das escolas dos territórios rurais do município de Parintins e faz o seguinte questionamento: como tem ocorrido o processo de formação permanente de professores das escolas do campo, considerando a realidade educacional, sociocultural e ambiental dos territórios rurais do município de Parintins?

A necessidade de se discutir a formação permanente remete ao pensamento freireano ao esclarecer que "não se destina somente aos educandos em momentos de sua escolarização, mas a todo o ser humano em qualquer etapa de sua existência" (SAUL,2019, p.298). Ao se pensar essa formação com os professores é importante destacar que "[...] um programa de formação permanente de educadores exige que se trabalhe sobre as práticas que os professores têm." (SAUL, 2019, p. 298). Ao adentramos na temática Educação do Campo, diferentes aspectos precisam ter sua devida visibilidade, de forma significativa destacamos a "formação de professores", pois diante das múltiplas e ao mesmo tempo singulares realidades há um campo vasto a si ressignificar. Se falar em educação no campo retrata-se em valorizar particularidades que englobam crenças e costumes, identidades e culturas.

A precarização das salas multisseriadas é uma realidade muito presente no território Amazônico. De acordo com Hage (2005, p. 56) “as escolas multisseriadas tem assumido um currículo deslocado das culturas da população do campo, situação que precisa ser superada caso se pretenda superar o fracasso escolar e afirmar as identidades culturais das populações do campo”. Esse fato evidência a importância de se conhecer os saberes e as práticas dos docentes da educação infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, que vêm construindo alternativas pedagógicas, visando superar as situações adversas encontradas no processo de ensino, que perpassam pelas condições de trabalho docente e formação. (OLIVEIRA; FRANÇA; SANTOS; 2012, p. 15).

É preciso pensar sobre a formação de professores. Como suas práticas educativas e pedagógicas estão sendo realizadas? Seus processos formativos estão dialogando com os saberes do campo? De acordo com Freire, “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é a reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar próxima prática” (FREIRE, 2020, p. 40). Ao encontro dos dizeres freiriano, dar-se a importância de se ter uma formação inicial e continuada no processo de formação de professores, pois conhecimentos os adquiridos contribuem para a melhora de sua prática, contribuindo para seu crescimento humanizado com o olhar crítico, tanto na sua vida profissional, quanto pessoal, contribuindo também para uma transformação social em suas comunidades.

> Hoje cursando a Especialização em Educação no Campo e práticas pedagógicas, sempre paro pra refletir minhas praticas, quando comecei na sala de aula e hoje principalmente com a Especialização em Educação no Campo, em pouco tempo, estou realizado minhas práticas de forma diferente, vejo a diferença e percebo que as crianças elas interagem mais e estão se mostrando mais produtiva [...] A especialização está me fazendo enxergar minha pratica de forma integral “ comunidade e escola” e quanto fazemos parte nesse contexto que é social e educacional, pois precisamos pensar em uma educação que dialogue com a vida da comunidade, pois estamos rodeamos de riquezas da comunidade que podemos transforma-los em materiais pedagógicos [...]. (Entrevista com a professora **Peneira, 21/04/2023**)

Esse referencial valoriza e reconhece a diversidade sociocultural, ambiental e do mundo do trabalho na qual os sujeitos do campo estão envolvidos com suas experiências, saberes, memórias, práticas sociais. A perspectiva dialógica freireana é fundamental para gerar processos de escuta sobre a realidade das escolas multisseriadas e as condições de trabalho dos professores com suas especificidades e as relações que estabelecem com a vida e as culturas das comunidades e com a realidade do trabalho na agricultura familiar, no extrativismo e na pesca.

Dessa forma, esperamos com este projeto contribuir com a dinamização da formação dos professores da Educação Básica a partir do diálogo de saberes com as realidades, as experiências dos sujeitos do campo, como forma de instigar a participação ativa dos sujeitos no processo de formação, assim como fortalecer as identidades docentes a partir da troca de saberes e memórias docentes durante o processo formativo.

OBJETIVOS

Geral: Investigar o processo de formação permanente de professores das escolas do campo, considerando a realidade educacional, sociocultural e ambiental dos territórios rurais do município de Parintins. Específicos: Descrever as atividades e estratégias de formação docentes que são realizadas pelas escolas e pela secretaria municipal de educação; identificar os desafios enfrentados pelos professores no processo de formação docentes nas áreas rurais;

Realizar processos de escuta sobre as experiências dos professores por meio da realização de círculos de formação docente.

METODOLOGIA

O referido projeto tem uma abordagem qualitativa, do tipo exploratória, a qual tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses, incluindo levantamento bibliográfico e entrevistas. (GIL, 2002, TEIXEIRA, 2009). Como técnica para coleta de dados aderiu-se a observação participante pois "[...] alguns estudiosos a consideram não apenas uma estratégia no conjunto da investigação das técnicas de pesquisa, mas como um método que, em si mesmo, permite a compreensão da realidade, [...] é um processo pelo qual um pesquisador se coloca como um observador de uma situação social" (MINAYO, 2016, p.64). Por meio da pesquisa participante entende-se a melhor estratégia para se ter a aproximação com os sujeitos da pesquisa, pois "[...] é principalmente concebida como metodologia derivada da observação antropológica e como forma de comprometimento dos pesquisadores com causas populares relevantes" (THIOLLENT, 1986).

Realizada por meio das seguintes etapas: 1) pesquisas bibliográficas; 2) pesquisa de campo: por meio da observação participante: a) acompanhando as aulas mensais da "Especialização em Educação do Campo e práticas pedagógicas", implantada no município de Parintins, vinculado ao Programa Escola da Terra, convênio MEC/FACED-UFAM em parceria com a SEMED/Parintins. Do total de 28 cursistas 14 responderam ao questionário. Os professores foram citados com nomes fictícios; b)) participação do I e II Seminário de Educação do Campo, Trabalho e Cultura, em articulação com a XII Roda de Conversa do Fórum Parintinense de Educação do Campo, das Florestas e das águas Paulo Freire/ Fopinecaf, no Auditório do ICSEZ/UFAM; c) visita do Comunidade do Itaboraí do Meio, onde foi realizada a entrevista (face a face) com a professora da Escola Municipal "São Vicente"; d) participação nas atividades do projeto de extensão Círculo de Formação Docente em Alternância Pedagógica: por entre sintonias e saberes, vinculado ao curso de Pedagogia do ICSEZ/UFAM e ao Grupo de Pesquisa CANOA.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Quando se trata das políticas destinadas à formação dos educadores/as do campo, esses desafios são alargados, pois por muito tempo esta formação foi construída a partir do parâmetro urbano, colocando os professores/as na invisibilidade (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2011; LEITE, 2002). No entanto, é um cenário que está buscando mudança, mesmo que ainda seja um processo lento. As escolas do campo em especifico as escolas ribeirinhas, mostram realidades trazem suas lutas e conquistas diárias. Moretto (2019, p.33) vem dizer que a prática docente é resultado da rede de relações existentes entre diferentes saberes, adquiridos durantes a preparação profissional e, também, resultantes dos conhecimentos e ensinamentos aprendidos o longo da vida familiar e social, no decorrer da trajetória escolar como aluno, no seu próprio ambiente de trabalho, por meio das relações e interações estabelecidas com alunos e colegas de profissão.

Com base nas falas dos cursistas da Especialização em Educação do Campo, podemos entender, que ser professor do campo, está além de expectativas de suas profissões, relatam histórias que buscam carregar uma história de pertencimento, de identidade cultural e experiências vividas no contexto de suas comunidades. As narrativas dos professores ratificam suas realidades:

> Iniciei minha vida na docência em 2019, na Vila Amazônia na comunidade do Quebrão, passei um ano na comunidade trabalhando com a turma multisseriada e, no ano seguinte, fui pra comunidade São João Batista do Mato Grosso. [...] eu digo que nós estamos caminhando, mais ainda a passos lentos [...] falar sobre essa educação no campo, falamos do contexto, do pertencimento, nós falamos do sujeito de diferentes realidades, porque cada um tem suas particularidades. [...] eu não sou fruto da educação no campo, porque eu nasci e cresci na sede, mas eu digo que a educação no campo me escolheu, porque nenhum momento da minha vida imaginei estar na docência. [...] (Professor Farinha, Comunidade do Quebrão/ PIN, 26/10 2022, II Seminário de Educação no Campo.

Viver a realidade das escolas do campo, é desafiar-se a sua própria realidade. Remeter-se a realidade das escolas ribeirinhas, é si encontrar e ser protagonista da sua própria realidade, ter o sentimento de voltar as suas origens e contribuir com a comunidade. Esse contexto plural e ao mesmo singular dos povos do campo, exige dos professores a escrita de trajetórias profissionais ligadas aos territórios por onde percorrem, pois neles passam a viver e pertencer às comunidades e assim se encontrar vivendo e revivendo os desafios do dia-a-dia tudo em busca do desejo de lutar por melhores condições do contexto escolar, no cotidiano das escolas do campo.

A partir dos relatos, é importante frisar que as narrativas mostram que além de entender é preciso vivenciar a prática docente de maneira concreta humanizada e ainda colocá-la em prática sempre respeitando o cotidiano no qual está inserido o discente, pois os sujeitos do campo são donos de suas próprias culturas. Entender que o “fazer docente”,

na Educação do Campo tem suas dificuldades, porém é preciso valorizar e enxergar suas particularidades, respeitando sua identidade cultural. Diante disso, um sentimento de luta precisa estar presente nesse espaço, pois por muito tempo foi cenário de exclusão, desse modo torna-se de suma importância a entrega nas vivências do cotidiano escolar e na comunidade, pois enquanto professores do campo é primordial esse sentimento de pertencimento e essa visão emancipatória, que segundo Freire é base para ensinar a pensa criticamente e mudar a realidade a partir das vivências e do cotidiano das comunidades. As formações têm um papel de grande relevância para a melhoria do ensino aprendizagem dos alunos e ainda do próprio conhecimento do professor, pois é preciso ser contínuo esse processo de formação. E ainda assim contribuir com a prática social dos territórios do campo, tornando mais eficiente a prática pedagógica nesses espaços.

Dessa forma, Freire (2020, p.40) vem dizer que na "formação permanente dos professores, o momento fundamental é o momento da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou ontem que se pode melhorar a próxima prática". A prática docente é resultado da rede de relações existentes entre diferentes saberes, adquiridos durantes a preparação profissional e, também, resultantes dos conhecimentos e ensinamentos aprendidos o longo da vida familiar e social, no decorrer da trajetória escolar como aluno, no seu próprio ambiente de trabalho, por meio das relações e interações estabelecidas com alunos e colegas de profissão (MORETTO, 2019, p.33).

Caracterização da escola e da comunidade do São Vicente e o fazer pedagógico

A Escola Municipal "São Vicente" está localizada na margem esquerda do rio Amazonas, Comunidade São Vicente – Itaboraí do Meio. A referida escola é uma entre as cinco escolas pertencente a Comunidade do Itaboraí, pertencentes à rede municipal de Parintins. A escola até o período do desenvolvimento da pesquisa estava funcionando no barracão da comunidade por conta do fenômeno das terras caídas, que ocorrem na localidade, fenômeno causado pela seca dos rios, os quais com a descida das águas, formam-se enormes paredões que desabam quando o rio seca. A escola atende 6 alunos, em uma sala multisseriada composta por alunos do 1º ano ao 5º ano. Sua estrutura física do local mostrava a necessidade de reparos urgentes no telhado, além da estrutura não dispor de paredes. Entretanto, pudemos identificar que a cozinha, onde as refeições eram preparadas, era pequena e fica ao lado de uma da sala de aula. A improvisada sala de aula, só dispunha de poucos materiais didáticos, pois as condições do lugar segundo a professora não contribuem para manter os materiais pedagógicos confeccionados, pois sofre diariamente com os intemperes da natureza. Ao mesmo tempo, diante da infraestrutura inadequada e da ausência de materiais didáticos, identificamos a preocupação da professora para com às crianças da sua turma multisseriada. Destacamos a fala professora:

> Tu vai ver a realidade da falta de estrutura das escolas e tu vai fazer a diferenciação de uma escola pra outra, tipo lá na nossa comunidade não tem escola por causa do barranco [que caiu] aí tiraram, foi tirada ela [a escola] da frente [da comunidade] e ainda não mandaram fazer uma nova, agora eu trabalho num barracão, a realidade é que o barracão não tem parede, o barracão é aberto, não tem como o professor colocar um a cartaz, tem uns cartazes que eu coloquei e molhou, tudo isso é uma realidade que o professor sofre [...] (**Professora Peneira, Comunidade do Itaboraí/ PIN, 29 de novembro 2022)**

Em meio a realidade que se encontra os povos ribeirinhos, encontra-se a caótica situação das escolas nesses espaços. Consequência de muito descaso aos olhos das entidades públicas, realidade muito presente no contexto Amazônico assim como frisa Hage (2009):

> Em geral, essas escolas são alocadas em prédios escolares depauperados, sem ventilação, sem banheiros e local para armazenamento e confecção da merenda escolar, possuindo estrutura física sem as condições mínimas para funcionar uma escola. Há situações em que não existe o número de carteiras suficientes, o quadro de giz encontra-se danificado; e em muitos casos, essas escolas não possuem prédio próprio funcionando em prédios alugados, barracões de festas, igrejas ou mesmo em casa de professores ou lideranças locais. (HAGE, 2009).

Quando se trata das políticas destinadas à formação dos educadores/as do campo, esses desafios são alargados, pois por muito tempo esta formação foi construída a partir do parâmetro urbano, colocando os professores/as na invisibilidade (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2011; LEITE, 2002). No entanto, é um cenário que está buscando mudança, mesmo que ainda seja um processo lento. Entrelaçado a luta dos movimentos sociais, significativas conquistas se almejam e estão sendo conquistadas. Desse modo, na visão de Caldart (2012) referente a formação de professores do campo, corrobora que “[...] ainda é um processo que obriga a repensar e redefinir a relação entre o Estado, suas instituições e os movimentos sociais, pois é preciso preparar profissionais que se reconheçam como sujeitos de políticas, assim, participando das definições e implantações das políticas educacionais”.

Face a essa realidade, que é diversa, é preciso pensar como contribuir com a formação continuada dos professores e compreender os processos e condições que movem suas estruturas de trabalho. Essa formação tem um papel de grande relevância para a melhoria do ensino aprendizagem dos alunos e ainda do próprio conhecimento do professor, pois é preciso ser contínuo esse processo de formação. E ainda assim contribuir com a prática social dos territórios do campo, tornando mais eficiente a prática pedagógica nesses espaços.

A prática docente é resultado da rede de relações existentes entre diferentes saberes, adquiridos durantes a preparação profissional e, também, resultantes dos conhecimentos e ensinamentos aprendidos o longo da vida familiar e social, no decorrer da trajetória escolar como aluno, no seu próprio ambiente de trabalho, por meio das relações e interações estabelecidas com alunos e colegas de profissão. (MORETTO, 2019, p.33). A experiência relatada pela professora "Peneira" retrata uma novo cenário e possibilidade a colocar em pratica que estão trazendo transformação dentro da sala de aula, mudança que vem a partir dos conhecimentos adquiridos na especialização em Educação no Campo:

> Eu uso muito a minha vivência né, eu uso muito também os textos relacionados à própria vivência deles né, tipo lendas. Vamos supor a lenda, tem muita Vitória Régia por aqui aí eles veem vitória-régia ai eu conto, conto a lenda da vitória-régia. Eu trabalho muito por exemplo com problema, se a Eliza (aluna) vender uma dúzia de ovos de galinha que tem lá na casa dela, quantos ovos tem? Eu uso muito a vivência deles juntando com o lúdico, crio muitas atividades com eles, com jogos brincadeiras, as cantigas porque eu acredito que [...] a gente não tem nem lousa [...] aconteceu algum um fato aí todo mundo quer contar, todo mundo quer contar sua versão então eu aproveito essa situação pra mim desenvolver com eles, aí eu pego faço uma produção com aquilo que eles relatam. Aí eu vou trabalhando a partir daí, por que o jacaré pegou? Quais são os tipos de jacaré que nós temos aqui? Qual é o habitat do jacaré, qual é o habitat do porco, quais as outras espécies de animais que nós encontramos aqui, qual outros animais eles e os pais deles criam? Com um assunto eu já faço desenvolvo uma aula, ai por isso que no meu plano eu sempre coloco os assuntos que eu quero trabalhar, só que aí eu presto muita atenção, principalmente na segunda-feira eu coloco lá o que houver [...] os alunos do primeiro e do segundo também já sabem ler, não não não perfeitamente, mas ele já sabe já sabem escrever as palavras, às vezes silabas simples, algumas silabas difíceis, mas é assim eu não trabalho várias coisas sempre trabalhando com o contexto deles, essa é minha estratégia [...].**(Professora Peneira, em 21/04/2023)**

Freire (2001, p. 28) enfatiza que "a atividade docente da escola que visa à superação do saber de pura experiência feito, não pode, porém, como disse antes, recusar a importância da cotidianidade. Valorizar o conhecimento de mundo da criança, resgatam seu lugar de pertencimento trazendo a valorização de seu território, construindo pessoas com pensamento crítico a partir de sua realidade, tornando a aula dinâmica e produtiva pois percebe-se a valorização do aluno, saindo a do tradicional onde somente o professor era detentor de conhecimento.

ESTRATÉGIAS DE FORMAÇÃO DOCENTE REALIZADA PELA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

As estratégias realizadas a partir do poder público por meio da instituição SEMED, órgão responsável pelos professores das escolas rurais de Parintins, trabalham de forma continua em prol de alcançarem e oferecem melhores condições de trabalho em relação a formação de professores segundo os relatos dos professores abaixo:

> [...] A SEMED contribui com a formação pedagógica que são proporcionadas a todos os anos (Prof. Bem-te-vi)
>
> [...] nas formações continuadas em áreas especificas (Prof. Tucupi)
>
> [...] ofertando formação continuada, para que possamos melhorar nossa pratica pedagógica
>
> [...] as orientações dos técnicos e as visitas da Semed nas escolas do campo. (Profa. Catauari)
>
> [...] Através das jornadas pedagógicas, seminários e monitoramentos (Profa. Borboleta)
>
> [...] Através da Especialização em Educação no Campo em parceria com a UFAM (Prof. Tipiti)

As falas mencionadas revelam a participação nos cursos de formação tanto por professores das escolas de terra firme quanto de várzea das escolas ribeirinha, no entanto se almeja que politicas publicas possam ser pensadas para se melhorarem as formações no município. A partir dos dados extraídos dos questionários, podemos observar que há a preocupação da SEMED, em sempre está oferecendo esse processo de formação continuada aos docentes das escolas ribeirinhas, mas ainda há muito o que se melhorar, pois fragilidades ainda são encontradas, pois de fato tem que haver um progresso e não retrocesso em relação ao tempo de formação, professores relataram que o tempo de formação é realizado em um tempo muito curto, e cada vez em menos dias. Caldart faz essa interlocução quando se refere aos processos de formação, as quais podem ver vistas com os mesmos olhos, por estas instituições. As formações inicial e continuada devem ser enfatizadas, priorizadas e elaboradas de forma consistente[...] elas não devem ser uma mera formação técnica, e têm de estar sintonizadas com as propostas mais avançadas para a formação de professores desenvolvidas no país, [...] (CALDART, 2012).

Cabe ressalta, que a conquista da realização da Especialização em Educação no Campo, oferecido aos professores do quadro de professores da Prefeitura de Parintins, é luta que caminham juntas em parceria da Universidade Federal do Amazonas – UFAM, SEMED/PARINTINS junto aos movimentos sociais, através do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação no Campo e Territoriedades Amazônicas–CANOA, formação continuada com maior duração, com uma carga horaria significativa, com uma temática específica voltada as escolas do campo, formação essa que percebe-se a satisfação a qual está mudando a visão dos discentes cursistas em relação a educação no campo, trazendo-lhes grande

contribuição no seu processo de formação docente, onde podem visualizadas assim constadas nas respostas dos cursistas ao responderem a seguinte indagação. De que maneira a "Especialização em Educação no Campo está contribuindo em sua formação docente?

> [...] com a especialização em Educação no Campo, estou revendo minhas praticas, minha visão de ontem não é a mesma de hoje, estou conseguindo visualizar qual o sentido das escolas do campo, que de fato ela precisa ser no e do campo e como nós precisamos viver verdadeiramente[...] assim nós vamos ter não somente uma escola com ensino-aprendizagem de qualidade, mais que os conteúdos e a forma como abordamos precisa estar dialogado com a vida em comunidade, e assim despertarem nossos alunos também esse sentimento de pertencimento e de valorização da terra" (Professora Peneira 21/04/203)

> [...] De maneira muito especial [...]está me trazendo ricos conhecimentos que vou levar para minha comunidade e fazer acontecer. (Professora Catauari)

> [...] A especialização tem me ajudado no aprofundamento das disciplinas como Estados políticos, movimentos sociais, agricultura familiar [...] (Professor Tucupi)

> [...] contribui com o acesso as informações importantes e relevantes para o processo de ensino da educação do campo**.** (Professor Gavião)

> [...] Posso dizer que estou seguindo ela como princípio na minha construção, seja ela, como educadora, mas também como cidadã, está me oportunizando saber o meu papel dentro da minha comunidade, estou conseguindo criar possibilidades para que meus alunos entendem também seu lugar de pertencimento [...] (Professora Bem-ti-vi)

> [...] De forma positiva a medida que o curso se estende, novas perspectivas e um novo leque se abre para um processo novo de transformação na minha formação como docente (Professora Andiroba)

> [...] Tem me ajudado a romper com pensamentos errôneos principalmente no que tange os termos: "campo" e "rural" aos poucos, já consigo ter um olhar mais cauteloso em relação a esta bandeira de luta**.** (Professora Tucupi)

> [...] Ampliação dos conceitos sobre educação no campo, verdadeiramente de como é pra ser entendida [...] mudança de atitude em relação ao povos do campo, das aguas e das florestas [...] contribuindo para um redirecionamento da minha pratica pedagógica por uma educação emancipadora. (Professor Boto)

A partir dos dados extraídos dos questionários, podemos observar que há a preocupação da SEMED em sempre está oferecendo esse processo de formação continuada aos professores, aos docentes das escolas ribeirinhas, tendo como uma medida assertiva em pode oportunizar algo mais específicos aos professores do campo, seria está mais uma das melhorias, que deveria ser dada como possibilidade em que todos os professores das escolas do campo teriam que ter em seus currículos, a se pensar nessa possibilidade, pois percebe-se o olhar transformador nas atitudes e práticas no contexto escolas, além da transformação social. Entretanto, ainda há muito a se melhorar, pois fragilidades ainda são

encontradas, pois de fato tem que haver sempre um progresso não ações que já são dadas como formais, pois ainda foi encontrado insatisfação em relação ao tempo de formação, professores quando se manifestam em relação as formações com carga horaria menor, relataram que o tempo de formação é realizado em um tempo muito curto, e cada vez em menos dias: “[...] antes com era uma semana, hoje com apenas um ou dois dias[...] ”enfatiza a professora Peneira. Essas formações precisam chegar de forma igualitária tanto para escolas da várzea quanto terra-firme, dialogando com a realidade do homem do campo.

Desafios enfrentados nos processos de formação docente das escolas ribeirinhas

A partir das falas dos professores, diversos desafios nas escolas ribeirinhas, tanto de várzea como terra-firme, foram relatados questões de estruturas físicas, materiais didáticos, do fazer pedagógicos em salas multisseriadas, fenômenos da natureza, o tanto quanto questões sociais, pois de fato, um professor nas escolas e comunidades ribeirinhas, faz parte da vida da escola e sim, é um sujeito que pertence a comunidade e se preocupa com questões relacionadas a comunidade. Enfatizadas pelas falas dos sujeitos:

> [...] são as classes multisseriadas, quando o professor é da cidade, não se adapta com o lugar. (Professora Catauari)
>
> [...] a distância entre o professor e o local das formações [...]. (Professor Boto)
>
> [...] não alcançar a todos os docentes [...] rotatividades dos professores. (Professora Beija-flor)
>
> [...] os desafios enfrentados para se locomover para chegar nas instituições, enfrentamos, sol, chuvas e temporais. (Professor Andiroba)
>
> [...] os desafios da descida e subida das águas, o alojamento dos professores que não tem. (Professora Garça)
>
> [...] o trabalho nas turmas agregadas, pois o tempo torna-se curto para realizar as atividades. (Professor Saúna)

Em meio a realidade constata-se que as escolas ribeirinhas, estão sempre rodeadas de inúmeros problemas principalmente estruturais, impossibilitando na maioria das vezes as aulas a ser realizadas. Trazendo prejuízos tantos para os professores que não conseguem desenvolver seus planos conforme o planejado, e muito mais para as crianças que não recebem uma educação de qualidade de fato e de direito. Dessa forma é preciso entender, que estamos lidando com uma realidade com características próprias que precisam ser enfrentadas pelos povos que vivem em comunidades rurais, principalmente em áreas de várzea.

A precária atenção dada aos professores que lecionam nessas localidades, também corrobora de forma maciça, pois se sentem desamparados mediante as instituições responsáveis, questões de moradia desestabilizam, tornando-se outra dificuldade a ser enfrentada, pois as condições de moradia, se encontram em precário estado de

conservação, tornando-se inabitáveis, apresentam sua estrutura deteriorada, tanto por falta de reforma, assim como desgaste sofridos pelos intemperes da natureza. Sendo assim, não encontrar um lugar de se pode considerar uma moradia digna, passa insegurança aos devidos professores. A luta dos professores em defesa de seus direitos e de sua dignidade deve ser entendida como um momento importante de sua prática docente, pois também estão inseridos em um contexto tanto educacional com social, fazendo parte de um contexto formação humana, onde "[...] não é algo que vem de fora da atividade docente, mas algo que faz parte dela. (FREIRE, 2020, p.65). A professora Peneira (em 21/04/2023)relata seu contexto enfrentado em uma escola de área de várzea:

A professora Peneira relata:

> [...] voltando aqui para a nossa realidade, a falta de estrutura, [...] a gente tinha uma escola [...] tinha cozinha, mas quando foi esse ano de 2022 para 2023, por conta da terras caídas ela tava no ultimo esteio, quase pra cair, e ai nós tivemos que desmontar [...], então passamos para o barracão, lá é muito difícil [...] a dificuldades de trabalhar num lugar aberto que é o meu caso, a gente só tem uma sala, tem a dificuldade do barulho, na época do temporal, os ventos, o sol a quentura, porque não tem uma parede, trabalhar na estrutura da escola sem parede não se pode colocar um cartaz, para eles verem o alfabeto, não tem onde colocar o material de apoio. [...] tem a falta de estrutura da escola, no tempo de cheia, que quando a gente presta atenção a água vem com tudo, porque quando a água vem muito rápida que alaga tudo, a dificuldade de transporte buscar e muito complicado por causa das correntezas, ai muitas das vezes um pai não deixa a aluna ir, porque o filho dele é pequeno, aí já falta um, ou falta dois ou falta 3, aí tu tem que trabalhar tem que dar um jeito de fazer uma estratégia para ti trabalhar com eles ou na sala ou então entregar atividade para casa, então nesse período de março para até terminar a aula é muito complicado e aparece muitos desafios para nós, aí na seca quando a seca não sai não sai rápido, aí se tem a lama, aí vai ter que enfrentar a lama e a lama vai até no joelho e aí atrasa muita das vezes dos dias de trabalho, aí ainda tem um agravante muita das vezes que é pasação do gado, tipo eu sou vaqueira aqui ou o pai é vaqueiro ele sai daqui, porque na época que o gado vai pra terra firme ele tem que ir, aí tu já perdeu um aluno ai, porque ela vai ter que ir com o pai [...] Esse ano foi um ano atípico foi muito complicado esse ano em relação aos paredões que se formaram [...] aí é muito difícil para a gente, agente se adaptou, a gente não se acostumou, a gente se adaptou até que subir escada e muita das vezes quando a gente estava subindo ou descendo aí caiu um barranco bem do nosso lado, fazia aquele imenso barulho e aí muitas das vezes a gente tinha o medo de cair junto aquele barranco perto da gente, e as minhas crianças elas são tudo pequenas então para mim era um pavor quando eu chegava daqui quando eu ia pra escola eu tinha pavor de subir muita das vezes naquela escada, [...] eu acredito que foi um dos anos que não teve produtividade então pra mim esse ano foi o que mais teve problemas que interferiram na formação deles, mas ainda assim a gente conseguiu fazer com que esse ano eles aprendessem a ler a escrever as palavras poucas [...] outra questão agente não tem merendeira, eu sou o padre a freira, sou o psicólogo, o médico aqui tudo eu sou, mil e uma utilidade. Teve alguns anos que eu mesma fazia merenda, eu acho que eu levei uns dois a três anos fazendo a merenda só que me cansava muito [...].

De forma abrangentes mediante a fala dos cursistas professores, inúmeros são os desafios, podendo destacar alguns: a distância entre o professor e os locais de formação, rotatividades dos professores, os desafios de locomoção, o alojamento dos professores, o trabalho nas turmas agregadas, fatores esses que estão presente diariamente nas realidades dos professores do campo, os quais se sentem desafiados em encarar, pois de fato, muitos não estão ali desenvolvendo seu trabalho por mera coincidência, está ali porque acreditam na educação no campo na perspectiva de uma educação transformadora. Porém, é preciso que políticas públicas possam assisti-los, oferecendo-lhe um espaço digno, com boa estrutura, logística que viabilize seus percursos até o trabalho.

Permeada de problemas estruturais, impossibilitam o desenvolver das aulas, trazendo prejuízos tantos para os professores que não conseguem colocar em prática seus planos conforme o planejado, atingindo de forma direta as crianças que não recebem uma educação de qualidade de fato e de direito. Estamos lidando com uma realidade com características próprias da Amazônia que precisa ser enfrentada pelos povos e comunidades tradicionais, principalmente em áreas de várzea, pois é preciso enfrentar diferentes estações climáticas: a enchente, a cheia, a vazante e a seca.

A precária atenção dada aos professores que lecionam nessas localidades, também corrobora de forma maciça, pois se sentem desamparados mediante as instituições responsáveis, questões de moradia desestabilizam, tornando-se outra dificuldade a ser enfrentada, pois as condições de moradia, se encontram em precário estado de conservação, tornando-se inabitáveis, apresentam sua estrutura deteriorada, tanto por falta de reforma, assim como desgaste sofridos pelos intemperes da natureza. Sendo assim, não encontrar um lugar de se pode considerar uma moradia digna, passa insegurança aos devidos professores. A luta dos professores em defesa de seus direitos e de sua dignidade deve ser entendida como um momento importante de sua prática docente, pois também estão inseridos em um contexto tanto educacional com social, fazendo parte de um contexto formação humana, onde "[...] não é algo que vem de fora da atividade docente, mas algo que faz parte dela. (FREIRE,2020, p.65).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de formação de professores torna-se uma temática de constantes discussões, principalmente referente aos docentes das escolas do campo, das águas e das florestas. Nesse processo é preciso considerar a realidade educacional, sociocultural e ambiental dos territórios rurais. As experiências de formação docente de professores do campo das escolas ribeirinhas do município de Parintins, nos mostram uma realidade que apresenta um cenário que está buscando oferecer melhores condições em relação a formação continuada e permanente dos professores , são ofertando cursos de capacitação, oficinas pedagógicas e monitoramento, enfatizado com ação assertiva diante das vozes dos professores, principalmente a Especialização em Educação no Campo e práticas pedagógicas, a qual está contribuindo muito com a melhora das práticas pedagógicas e o melhor entendimento do é educação no e do campo.

Diante dos pontos positivos ainda nos deparamos com um contexto que mostra uma realidade que ainda se encontra diversas fragilidades descritas por meios aos desafios que ainda são enfrentados por esse professores, dificuldades reportadas que vão das estruturas físicas tanto para os alunos quantos os professores, a vida em comunidade, a precariedade das casas dos professores, somando ao sentimento de solidão devido em alguns casos a assistência não chegar de maneira satisfatória, contextualizado um cenário de abandono entre outros aspectos, vindo tornar cada vez mais difícil as práticas educativas e a permanecia de alguns professores nessas escolas. Em meio a este cenário, entendemos a importância do poder público ou quem de direito pensar e formalizar políticas públicas que possam ser pensadas e vim contribuir para melhoria tanto em termos educacionais e sociais nas comunidades rurais, políticas públicas que venham melhorar principalmente estruturas físicas, pois trarão suporte para melhores condições de trabalho aos professores das escolas do campo.

Portanto, espera-se que as instituições responsáveis por esse processo continuo de formação que os professores precisam receber, revejam as formações a serem oferecidas e que as façam planejem de com realidade de nossas escolas ribeirinhas, pois temos a responsabilidade de educar essas crianças, jovens e adolescentes e adultos para a vida toda, para emancipação e humanização assim como defendia Paulo Freire, que possamos promover o diálogo entre os saberes escolares com os saberes da produção da vida desses sujeitos históricos, que vivem nos territórios da aguas e das florestas na Amazônia e que idealizem em seus processos de formação de professores o reconhecimento de pertencimento, vindo a somar para minimizar as dificuldades e melhorar o fazer pedagógico nas escolas ribeirinhas, pois estamos diante de uma realidade que sempre exigirá muito além do profissionalismo, desperta essa entrega de luta das forças contra hegemônicas que advém dos movimentos sociais, o luta por uma escola do campo, que tem a ver com a vida da gente.

AGRADECIMENTOS

À Universidade Federal do Amazonas – UFAM essencial no meu processo de formação educacional e profissional, ao Grupo de Pesquisa CANOA, a SEMED, aos professores cursista da Especialização em Educação no Campo pela entrega genuína na pesquisa e a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas - FAPEAM, que possibilitou a realização deste trabalho.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G**. Outros sujeitos, outras pedagogias.** 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Salete Caldart; MOLINA, Monica Castagna (org). **Por uma educação do campo.** 5 ed. – Petropolis, RJ: Vozes, 2011.

CALDART, Roseli Salete**. Pedagogia do Movimento Sem-Terra:** escola é mais do que escola. Petropolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

CALDART, Roseli Salete. **Dicionário da Educação do Campo**, Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venancio, Expressão Popular, 2012.

CALDART, Roseli. **Por uma Educação do Campo:** traços de uma identidade em construção. In. KOLING, Edgar J. CERIOLI, Paulo; CALDART, Roseli S. Educação do Campo: identidade e políticas públicas. Brasília-DF, 2002.

CAVALCANTI, Ana Paula, CARVALHO, Waldênia Leão. O atendimento escolar em classes multisseriadas no município de Buenos Aires: representação de doente à luz da política de educação do campo. In**: Revista Brasileira de Educação do Campo**, Tocantinópolis/Brasil, v.6, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à pratica educativa. 63. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

______________. **Política e educação** : ensaios / Paulo Freire. – 5. ed - São Paulo, Cortez, 2001.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4a. ed. São Paulo: Atlas, 2002

HAGE, S. A. M. **A Multissérie em pauta**: Para transgredir o paradigma seriado nas escolas do campo. In: FACED/UFBA. Salvador, 2009.

HAGE, Salomão. **Educação do campo na Amazonia paraense**: retratos de realidades de escolas multisseriadas no Pará. Belem: Gutemberg, 2005.

MINAYO, Maria Cecilia de Souza. **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis –RJ: Vozes, 2016.

MORETTO, Milena (org.). **Discussões sobre a formação docente:** da inicial à continuada. Jundiaí: Paco Editorial, 2019.

OLIVEIRA; FRANÇA; SANTOS. **Práticas de educação no campo em classes multisseriadas na Amazônia.** XVI ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – UNICAMP – Campinas -2012.

SAUL, A. M. **A radicalidade da proposta de Paulo Freire à frente da Secretaria de Educação do município de São Paulo: a construção da escola pública, popular e democrática**. In: FREIRE, P. Direitos Humanos e educação libertadora: gestão democrática da educação pública na cidade de São Paulo/Paulo Freire; organização e notas de Ana Maria Araújo Freire, Erasto Fortes Mendonça. 1. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

SILVA; ARAUJO. **Reflexão em Paulo Freire**: uma contribuição para a formação continuada de professores. V Colóquio Internacional Paulo Freire – Recife, 19 a 22 – setembro 2005.

Tardif, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 8. Petrópolis: Vozes, 2007

CAPÍTULO 20

EXPLORANDO O MUNDO DO BRINCAR: O PAPEL DA LUDOPEDAGOGIA NO DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Data de submissão: 29/04/2024　　*Data de aceite: 02/05/2024*

Marisa Ceresoli Ferreira
Faculdade Fazenda Nova Do Imigrante
Marau – Rio Grande do Sul

Eunice Maria Dall Agnol Oliveira
Faculdade Fazenda Nova Do Imigrante
Marau – Rio Grande do Sul

Sabrina Bueno
Faculdade Fazenda Nova Do Imigrante
Marau – Rio Grande do Sul

RESUMO: A ludopedagogia é uma abordagem educacional que integra o jogo e o brincar no processo de aprendizagem, em conformidade com diversas diretrizes educacionais. O artigo traz a temática Ludopedagogia: a essência do brincar com o foco no ensino e aprendizagem para a educação infantil. Tem o objetivo principal de identificar a influência do lúdico na educação infantil, as suas contribuições para o desenvolvimento da criança. O trabalho tem como problemática: Quais os benefícios da ludopedagogia no processo de aprendizagem da educação infantil? É uma pesquisa bibliográfica com abordagem qualitativa, quanto ao objetivo descritiva. Conclui-se que a ludopedagogia torna o aprendizado mais significativo e adaptado ao ritmo e às necessidades de cada criança. Promove a socialização, a criatividade, o raciocínio lógico, a resolução de problemas e o desenvolvimento de habilidades emocionais, contribuindo significativamente para a formação integral das crianças.

PALAVRAS-CHAVE: Ludicidade. Brincar. Criança. Educação.

EXPLORING THE WORLD OF PLAY: THE ROLE OF PLAY PEDAGOGY IN THE COMPREHENSIVE DEVELOPMENT OF THE CHILD IN EARLY EARLY EDUCATION

ABSTRACT: Ludopedagogy is an educational approach that integrates games and playing into the learning process, in accordance with various educational guidelines. The article brings the theme of Ludopedagogy: the essence of playing with a focus on teaching and learning for early childhood education. Its main objective is to identify the influence of play in early childhood education and its contributions to child development. The problem of the work is: What are the benefits of ludopedagogy in the learning process of early childhood education? It is a bibliographical research

with a qualitative approach, with a descriptive objective. It is concluded that ludopedagogy makes learning more meaningful and adapted to the rhythm and needs of each child. It promotes socialization, creativity, logical reasoning, problem solving and the development of emotional skills, contributing significantly to the integral education of children.
KEYWORDS: Playfulness. To play. Child. Education.

INTRODUÇÃO

Ludopedagogia na educação infantil refere-se à integração de jogos e brincadeiras no processo educacional das crianças em idade pré-escolar. É uma abordagem que reconhece o papel fundamental do brincar no desenvolvimento cognitivo, emocional, social e físico das crianças.

A ludopedagogia valoriza a aprendizagem por meio da experiência lúdica, onde as crianças são incentivadas a explorar, experimentar e descobrir o mundo ao seu redor de forma ativa e participativa. Os jogos e brincadeiras não são vistos apenas como formas de entretenimento, mas como ferramentas eficazes para promover o desenvolvimento integral da criança.

Ao incorporar a ludicidade na educação infantil, os educadores podem criar um ambiente propício para o desenvolvimento de habilidades importantes, como resolução de problemas, cooperação, criatividade, imaginação e autonomia. Além disso, os jogos e brincadeiras ajudam a fortalecer a autoestima das crianças, promovendo um senso de competência e realização pessoal.

A ludopedagogia também contribui para tornar o processo de aprendizagem mais significativo e prazeroso para as crianças, tornando a escola um lugar onde elas se sentem felizes, motivadas e engajadas. Por meio do brincar, as crianças desenvolvem habilidades socioemocionais essenciais, como empatia, respeito, tolerância e habilidades de comunicação.

É importante ressaltar que a ludopedagogia não exclui a importância do ensino formal, mas complementa-o, proporcionando às crianças oportunidades de aprendizagem diversificadas e holísticas. Ao integrar jogos e brincadeiras de forma intencional e planejada no currículo escolar, os educadores podem criar experiências educacionais enriquecedoras que atendem às necessidades individuais de cada criança e promovem um desenvolvimento equilibrado em todas as áreas.

A ludopedagogia na educação infantil reconhece o brincar como uma atividade fundamental para o desenvolvimento infantil e defende a importância de proporcionar às crianças oportunidades significativas de aprendizagem por meio de jogos e brincadeiras. Ao adotar essa abordagem, os educadores podem criar ambientes educacionais estimulantes, inclusivos e centrados na criança, que promovem um crescimento saudável e integral.

DESENVOLVIMENTO

O termo ‘lúdico’ evoca sensações de prazer, integração e alegria associadas a uma atividade específica. Atualmente, definir o ‘lúdico’ de forma exclusiva tornou-se desafiador, dada a vastidão de interpretações do termo e suas nuances. Embora sua concepção mais difundida esteja ligada a atividades como jogos e brincadeiras, a ludicidade abrange um espectro mais amplo de expressões e experiências.

Os autores Almeida e Rodrigues (2015, p. 29) mencionam que “o termo lúdico tem origem do latim “ludus” e tem como significado brincar. Todavia estabelecer um conceito para o processo de brincar não é uma tarefa fácil, visto que cada pessoa acaba criando o seu próprio conceito para o lúdico”.

É perceptível o quão é necessário o lúdico para o desempenho da criança enquanto sujeito histórico e social, evidentemente há um aprendizado significativo ao brincar e jogar. É importante enfatizar que é um mecanismo de instrução indispensável ao contexto coletivo e afetuoso, posto que o lúdico cria movimentos de ação e reflexão no processo de aprendizagem. Carvalho (2016) enfatiza a importância fundamental do ato de brincar para o pleno desenvolvimento das crianças ao participarem de atividades lúdicas.

À medida que se envolvem nessas práticas, surgem jogos e brincadeiras que fazem parte intrínseca de suas vidas desde os primórdios, integrando, assim, a criança em experiências que promovem a estruturação de sua identidade. É evidente que a ludicidade é a fonte para novas experiências e descobertas de mundo, por isso deve ser trabalhada desde a primeira infância. Nesse contexto, Carvalho (2016) ressalta que a ludicidade se destina especialmente às crianças, buscando estabelecer um aprendizado genuíno e abrangente nos aspectos sociais, culturais, afetivos e cognitivos. Por conseguinte, ela se torna uma ferramenta indispensável na educação infantil, figurando como um valioso aliado para os educadores ao influenciar suas metodologias e contribuir de forma significativa para o desenvolvimento infantil.

A brincadeira no desenvolvimento integral do ser humano

Qualquer ser humano pode tirar proveito das brincadeiras, tanto pelo seu aspecto lúdico, de prazer e diversão, e também pelo aspecto da aprendizagem, as brincadeiras nas atividades lúdicas contribuirão no desenvolvimento de várias competências e habilidades da criança, explorando e refletindo sobre a realidade e a cultura na qual está inserida. Além de divertido e prazeroso, a brincadeira é essencial para o desenvolvimento e o aprendizado da criança, a participação da criança nas atividades lúdicas irá desenvolver nelas novos conhecimentos, habilidades de forma natural e satisfatória, gerando um forte interesse em aprender garantindo um agradável prazer ao brincar.

Para Brougére, os jogos e brincadeiras são meios que ajudam a criança a penetrar em sua própria vida tanto como na natureza e no universo. Sendo assim, a atividade lúdica se revela como um dos aspectos mais autênticos do comportamento infantil e, pelo brincar, a criança constrói seu pensamento, mais para que o brinquedo seja um influenciador será preciso que a criança obtenha contato com a realidade, e por meio de observações do desempenho das crianças com seus brinquedos podem-se avaliar o nível de seu desenvolvimento motor e cognitivo.

A criança mesmo brincando sozinha, ela ordena o pensamento, estimula a criatividade e aperfeiçoa a capacidade de resolver problemas. A brincadeira com as atividades lúdicas desenvolve as habilidades da criança de forma natural, não esquecendo que a brincadeira é de extrema importância, na qual ela interessa naturalmente, e aprimora suas percepções, inteligência e aspectos sociais, reconhecendo que essas atividades proporcionam mudanças de comportamento, fazendo surgir novas formas de respostas e de ação às solicitações do meio em que as crianças vivem.

Diretrizes nacionais para a Educação Infantil

A infância representa um estágio decisivo na formação do indivíduo, em que a maneira de educar visão, enfatizando que a infância se caracteriza pela interação da criança com a realidade do mundo. É nesse intercâmbio que elas se inserem no contexto social, cultural e histórico, moldando comportamentos, internalizando valores e evoluindo pessoalmente.

Compreender a criança como um ser social implica considerar sua história pessoal, considerá-la como um sujeito detentor de direitos e plenamente apto a aprender, de modo que as instituições devem elaborar seus currículos para a Educação Infantil com o intuito de promover o desenvolvimento integral da criança. Essa abordagem visa proporcionar à criança a oportunidade de explorar e compreender plenamente o mundo ao seu redor, conforme as diretrizes nacionais para a Educação Infantil no Brasil que estão estabelecidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), 1998, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), 2010, e a Base Nacional Comum Curricular para Educação Infantil (BNCC), 2017.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) foi um documento elaborado, em 1998, pelo Ministério da Educação do Brasil. Esse referencial tinha como objetivo oferecer orientações pedagógicas para professores, gestores e demais profissionais envolvidos na educação de crianças de 0 a 6 anos. Buscava promover uma abordagem educacional que considerasse as especificidades dessa faixa etária, valorizando o brincar, a interação social, a autonomia e a construção do conhecimento de forma lúdica. O documento também destacava a importância do cuidado, do afeto e do respeito ao ritmo de desenvolvimento de cada criança (Brasil, 1998).

O documento estava dividido em três volumes, cada um focado em uma faixa etária específica (de 0 a 3 anos, de 4 a 5 anos e de 6 anos). Abordava temas como a organização do espaço, o papel do educador, a importância das brincadeiras e atividades lúdicas no processo de aprendizagem, entre outros aspectos relevantes para a educação infantil. Embora tenha sido um marco importante na orientação da prática pedagógica para a educação infantil no Brasil, é válido notar que ao longo do tempo, novas diretrizes e documentos foram desenvolvidos para atualizar e complementar as orientações pedagógicas nesse campo.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil de 2010 foram um marco importante para a educação no Brasil. Elas enfatizam a importância do lúdico no processo de aprendizagem das crianças, reconhecendo que o brincar é uma atividade fundamental para o desenvolvimento integral dos pequenos (Brasil, 2010).

Essas diretrizes valorizam a ludicidade como um elemento central no currículo da educação infantil, destacando que o brincar não é apenas uma atividade recreativa, mas sim uma forma de a criança se expressar, interagir, experimentar, conhecer o mundo ao seu redor e construir seu conhecimento de maneira ativa e prazerosa (Brasil, 2010). Além disso, as diretrizes também destacam a importância dos professores e educadores na criação de ambientes propícios ao brincar, onde as crianças tenham acesso a materiais variados, espaços adequados e estímulos para explorar sua criatividade, imaginação e desenvolver habilidades socioemocionais, cognitivas e motoras (Brasil, 2010). Nessa abordagem o lúdico não é separado do aprendizado formal, mas sim uma parte integrante e essencial do processo educativo na primeira infância, reconhecendo seu papel no desenvolvimento pleno das crianças (Brasil, 2010).

A BNCC (2018) vai na mesma direção dos documentos anteriores de criança como um sujeito histórico e detentor de direitos destaca sua capacidade de construir identidades individuais e coletivas por meio de interações, relações e práticas diárias. Nesse contexto, a criança não apenas brinca, imagina e fantasia, mas também deseja, aprende, observa, experimenta e questiona. Ao fazer isso, ela não apenas absorve informações, mas também contribui para a produção de cultura ao construir significados sobre a natureza e a sociedade (Brasil, 2017). Este entendimento enfatiza a criança como um agente ativo e participativo em seu ambiente, cujas ações e experiências têm um papel fundamental na formação de sua identidade e na criação de conhecimento.

O documento reconhece a importância do lúdico no processo de aprendizagem das crianças. Ele propõe que as instituições de ensino ofereçam experiências que permitam o desenvolvimento integral dos pequenos, considerando não apenas aspectos cognitivos, mas também emocionais, sociais, físicos e culturais (Brasil, 2017). Dentro desse contexto, o lúdico é valorizado como uma forma de as crianças aprenderem brincando, por meio de jogos, atividades criativas, música, contação de histórias, dramatização e outras práticas que estimulem a curiosidade, a experimentação e a imaginação.

A BNCC para a Educação Infantil enfatiza que o brincar é uma das principais maneiras pelas quais as crianças exploram e compreendem o mundo ao seu redor. Além disso, ressalta que os educadores devem proporcionar ambientes ricos em materiais e oportunidades que incentivem essa ludicidade, considerando as especificidades de cada faixa etária e as necessidades individuais de cada criança (Brasil, 2017).

Os jogos e a aprendizagem

O renomado pediatra e psicanalista britânico do século XX, Donald Winnicott, embora não tenha escrito especificamente sobre ludopedagogia, nas suas teorias sobre desenvolvimento infantil e brincadeira têm influenciado profundamente a compreensão da importância do jogo na educação, suas ideias sobre a importância do brincar e do desenvolvimento emocional das crianças têm sido amplamente aplicadas na prática educacional e na compreensão do papel do jogo na aprendizagem e no desenvolvimento infantil. Seus insights continuam a influenciar educadores, psicólogos e profissionais da saúde infantil em todo o mundo. Para ele ao brincar, as crianças têm a oportunidade de experimentar diferentes papéis, aprender a lidar com desafios, expressar suas fantasias e desenvolver sua criatividade. Winnicott via o brincar como uma forma de comunicação genuína para as crianças, uma linguagem através da qual elas podiam expressar suas necessidades, medos e desejos de maneira segura e sem julgamento. Winnicott, enfatizou a importância do “espaço potencial”, um conceito que descreve um ambiente seguro e acolhedor no qual a criança pode explorar livremente, criar e se desenvolver. Ele acreditava que o brincar era uma atividade fundamental através da qual as crianças exploravam seu mundo interno e externo, construíam relacionamentos, desenvolviam habilidades e processavam emoções.

Um autor que discorre sobre a importância dos jogos no processo de aprendizagem na educação infantil é Lev Vygotsky. Embora seja mais conhecido por suas teorias sobre o desenvolvimento infantil e a zona de desenvolvimento proximal, Vygotsky também abordou a relevância dos jogos na aprendizagem das crianças. Ele defende que os jogos desempenham um papel fundamental na construção do conhecimento e no desenvolvimento das habilidades cognitivas, sociais e emocionais das crianças na educação infantil. Em sua obra “A Formação Social da Mente” (publicada postumamente em 1934), Vygotsky discute como o brincar é uma atividade crucial para o desenvolvimento cognitivo das crianças. Ele argumenta que os jogos proporcionam às crianças a oportunidade de experimentar situações imaginárias e simbólicas, nas quais elas podem praticar habilidades cognitivas, linguísticas e sociais de maneira lúdica e significativa.

Vygotsky sugere que, durante o brincar, as crianças são capazes de realizar tarefas que estão além de seu nível de desenvolvimento atual, mas que podem ser alcançadas com o apoio de outras pessoas mais experientes, como pais ou educadores. Ele enfatiza a importância da interação social durante o brincar, destacando como o jogo em grupo promove a cooperação, o compartilhamento e a resolução de problemas entre as crianças.

O Brincar

O brincar localiza-se incorporada no lúdico e tem, como característica principal, regras mais simples, implícitas ou explícitas, promove o sentimento de espontaneidade, de prazer, liberdade e trabalha as funções cognitivas, físicas e sociais das crianças. Na obra “O Brincar e a Realidade” de René Kaës, o autor aborda a relação entre o brincar e o desenvolvimento psíquico das crianças, bem como a importância do brincar no contexto das relações familiares e sociais. Kaës explora como o brincar não é apenas uma atividade superficial, mas sim uma forma fundamental através da qual as crianças exploram, compreendem e se relacionam com o mundo ao seu redor.

Ao longo do livro, Kaës oferece insights sobre como o brincar permite que as crianças experimentem diferentes papéis, desenvolvam sua imaginação, criatividade e pensamento simbólico, e construam vínculos emocionais e sociais com os outros. Ele também discute como o brincar é uma forma de expressão das fantasias e desejos das crianças, oferecendo-lhes uma maneira de lidar com suas emoções e experiências de vida.

Além disso, Kaës explora o papel dos adultos, especialmente dos pais e cuidadores, na promoção e mediação do brincar das crianças. Ele destaca a importância de um ambiente seguro e acolhedor para o brincar, onde as crianças se sintam livres para explorar e experimentar sem medo de julgamento ou repreensão.

Importante mencionar que a criança ao brincar desenvolve e amplia suas habilidades e capacidades cognitivas e emocionais que já são intrínsecas desde o seu nascimento. Para Kishimoto, “o que importa é o processo em si de brincar que a criança se impõe. Quando ela brinca, não está preocupada com a aquisição de conhecimento ou desenvolvimento de qualquer habilidade mental ou física”. Para Costa, as brincadeiras não se limitam a liberar emoções; elas desempenham um papel fundamental no desenvolvimento da inteligência e no enriquecimento das capacidades mentais e do pensamento. O ato de brincar não é apenas uma atividade individual; possui uma função social significativa, estendendo-se além do próprio indivíduo. Ele contribui ativamente para o crescimento intelectual e social, ampliando as habilidades mentais e promovendo interações valiosas no contexto social.

Diante do exposto, compreende-se que a brincadeira lúdica não se limita apenas à alegria da criança. A ação de brincar vai além, permitindo a busca por companhia, a exploração do mundo e dos objetos, o aprendizado de múltiplas línguas e a descoberta das regras fundamentais para lidar com decisões. Dessa forma, o ato de brincar engloba tanto a dimensão lúdica quanto a educacional, ambas contribuindo significativamente para o conhecimento infantil.

O brincar na Educação Infantil e a evolução tecnológica

Os principais autores da área da educação infantil reconhecem o potencial dos brinquedos e jogos tecnológicos como ferramentas educacionais valiosas, mas enfatizam a importância de uma abordagem equilibrada, crítica e responsável ao usar tecnologia com crianças pequenas. Sugerem uma abordagem equilibrada, enfatizando que ao usar tecnologia na educação infantil, se reconheça os benefícios das ferramentas tecnológicas, ao mesmo tempo em que se mantenha um ambiente de aprendizagem diversificado, que inclui também o brincar tradicional, atividades ao ar livre e interações sociais.

Kishimoto, uma pesquisadora brasileira conhecida por suas contribuições no campo da educação infantil e da ludopedagogia, discute a importância do equilíbrio entre o uso da tecnologia e outras formas de brincar na educação infantil, assim como a necessidade de uma abordagem crítica e reflexiva ao incorporar tecnologia no ambiente educacional. No livro, "O brincar e suas teorias", Kishimoto discute a importância do brincar na infância e sua relação com a educação, abordando diferentes tipos de jogos e brincadeiras, incluindo aqueles que envolvem tecnologia. Ela oferece reflexões sobre como os jogos podem ser utilizados de forma educativa, promovendo o desenvolvimento integral das crianças. Ela enfatiza a importância de selecionar cuidadosamente os recursos tecnológicos, garantindo que sejam apropriados para a faixa etária das crianças e que promovam experiências educacionais significativas. Além disso, Kishimoto destaca o papel fundamental dos educadores na mediação e orientação das crianças no uso responsável e criativo da tecnologia, ao mesmo tempo em que preservam a importância do brincar tradicional e das interações sociais na educação infantil.

Jogos, brinquedos e brincadeiras

A execução do brincar, jogar e o manuseio do brinquedo auxiliam no desempenho do saber da criança, transformando as suas atividades de aprendizagem mais prazerosas, libertadoras, espontâneas e significativas. Com essa perspectiva, apresenta-se sugestões de brincadeiras, brinquedos e jogos que auxiliam no ato pedagógico dos educadores.

Com essa perspectiva, apresenta-se sugestões de brincadeiras, brinquedos e jogos que auxiliam no ato pedagógico dos educadores. Inicia-se com os jogos figurativos e uma ressalva da autora Kishimoto, quando afirma que "jogo simbólico implica a representação de um objeto por outro, a atribuição de novos significados a vários objetos [...]". Ou seja, é o jogo em que a criança utiliza a imaginação, mais conhecido como faz-de-conta, alguns exemplos a seguir:

1 - Super-herói: é uma brincadeira na qual a criança imagina e recria fatos que ela tem conhecimento empírico;

2 - Brincar de Casinha: a criança representa os pais, os irmãos, criam as comidinhas, imaginando uma realidade que replica aspectos do seu cotidiano.

Partimos para os jogos de regras, nos quais as crianças aprendem a resolver situações conflituosas. Rau explica que "jogos de combinações sensório–motoras ou intelectuais que favorecem a socialização, pois sua prática possibilita a inserção da criança com o mundo social e cultural". Os jogos são:

> 1 - Jogo da memória: o objetivo desse jogo é reconhecer as figuras iguais nas cartas;
>
> 2 - Xadrez infantil: esse jogo é composto por tabuleiro e peças, com o principal objetivo conquistar o rei.

É importante ressaltar que, na aplicação desses jogos, o educador carece mediar e adaptá-los conforme a sua turma, de modo que seus alunos compreendam o real sentido do jogo.

Adiante apresenta-se brincadeiras essenciais que contribuem com o desenvolvimento do aluno, seja físico, cognitivo ou intelectual.

> 1 - Morto-vivo: essa brincadeira tem uma pessoa que comanda com a fala: vivo, quando todos os outros participantes ficam em pé, e a outra fala: morto, quando todos precisam se abaixar, perde aquele que errar a posição de comando e ganha quem ficar por último;
>
> 2 - Ciranda-Cirandinha: brincadeira cantada, ciranda cirandinha vamos todos cirandar..., em uma roda as crianças cantam enquanto vão rodando conforme a letra da música.

São brincadeiras bem tradicionais, mas que estimulam e favorecem o desenvolvimento das crianças. Para finalizar, os brinquedos diferenciam-se do jogo e da brincadeira, por ser um objeto material que a criança explora a sua imaginação com o mundo real.

> 1 - Brinquedos de montar e empilhar: blocos de montar, peças de diferentes formas geométricas, esses brinquedos favorecem as questões motoras e o raciocínio;
>
> 2 - Brinquedos de madeira: com formatos de animais, letras do alfabeto de madeira para usar como quebra cabeça, pinos de encaixar e outros.

Conclui-se que essas práticas podem ser desenvolvidas de forma individual ou coletiva, com regras ou figurados, isso não altera o aspecto lúdico nessas ações, dessa forma a criança aprenderá de forma prazerosa e divertida, poderá se expressar com os colegas, tomar decisões, conhecer seus valores, partilhar com o próximo e criar sua própria identidade, aprendizados significativos a construção social e pessoal na sociedade.

O papel do Educador

Para a aplicação da ludicidade em sala de aula o educador tem papel fundamental e abrange várias responsabilidades importantes, sendo um facilitador do ambiente lúdico, criando um ambiente de aprendizagem que seja propício para atividades lúdicas, garantindo que haja espaço, materiais e recursos adequados disponíveis para as crianças brincarem de forma livre e criativa. Para Kishimot, observando atentamente as interações das crianças durante o brincar, identificando seus interesses, necessidades e habilidades individuais para adaptar e direcionar as atividades de acordo.

Destaca ainda, que é responsabilidade do educador planejar e preparar atividades lúdicas que sejam adequadas ao desenvolvimento e interesses das crianças, promovendo oportunidades de aprendizagem significativa e diversificada. Durante o brincar, o educador atua como mediador, oferecendo suporte, orientação e estímulo às crianças conforme necessário, incentivando a exploração, a resolução de problemas e o desenvolvimento de habilidades sociais e cognitivas.

Segundo ela, o educador deve incentivar a participação de todas as crianças nas atividades lúdicas, promovendo a inclusão, o respeito mútuo e a colaboração entre os colegas. Por meio da observação e interação com as crianças durante o brincar, o educador pode avaliar seu progresso, identificar áreas de interesse e necessidades de desenvolvimento, e adaptar suas práticas pedagógicas conforme necessário.

Importante destacar que o educador também desempenha um papel importante ao envolver e informar as famílias sobre a importância do brincar na educação infantil, compartilhando informações e estratégias para promover o desenvolvimento das crianças dentro e fora da escola.

Em resumo, Tizuko Morchida Kishimoto provavelmente enfatiza o papel ativo e significativo do educador na promoção de atividades lúdicas na educação infantil, reconhecendo o brincar como uma ferramenta essencial para o desenvolvimento integral das crianças e destacando a importância de uma abordagem sensível e participativa por parte dos educadores.

CONCLUSÃO

Este artigo teve por objetivo, identificar a relevância do lúdico na educação infantil e as suas contribuições para o desempenho da criança. Conjectura-se ter alcançado o proposto quando se compreende que o lúdico, caracterizado pelo jogo, pela brincadeira e pela ludicidade, desempenha um papel vital na educação infantil por vários motivos. Em resumo a ludopedagogia traz uma série de benefícios significativos para o processo de aprendizagem na educação infantil. Desenvolvimento cognitivo: Os jogos e brincadeiras estimulam a imaginação, a criatividade e o pensamento crítico das crianças, ajudando no desenvolvimento de habilidades cognitivas como resolução de problemas, raciocínio lógico

e planejamento. Desenvolvimento emocional: O brincar proporciona um espaço seguro para as crianças explorarem e expressarem suas emoções, ajudando-as a desenvolver habilidades de regulação emocional, empatia e autoconhecimento. Desenvolvimento social: Ao participar de jogos e brincadeiras, as crianças aprendem a cooperar, compartilhar, negociar e resolver conflitos, desenvolvendo habilidades sociais importantes para interagir com os outros de maneira positiva. Desenvolvimento físico: Muitos jogos e brincadeiras envolvem atividades físicas que ajudam no desenvolvimento da coordenação motora, equilíbrio, força e resistência das crianças. Motivação e engajamento: O brincar é naturalmente intrínseco e prazeroso para as crianças, o que aumenta sua motivação e disposição para participar ativamente no processo de aprendizagem. Aprendizagem significativa: Os jogos e brincadeiras permitem que as crianças explorem conceitos de forma concreta e contextualizada, o que facilita a compreensão e a retenção de informações. Inclusão: O brincar é uma atividade inclusiva que permite que crianças com diferentes habilidades, interesses e estilos de aprendizagem participem e se envolvam de acordo com suas necessidades individuais. Criatividade e imaginação: Os jogos e brincadeiras estimulam a criatividade e a imaginação das crianças, encorajando-as a pensar de forma divergente e a explorar novas ideias e soluções. Destacando que, o educador na educação infantil desempenha um papel crucial na promoção da ludicidade em sala de aula, criando um ambiente estimulante e acolhedor onde as crianças possam brincar, aprender e crescer de maneira saudável e equilibrada.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ilda Neta Silva de; RODRIGUES, Lays Aires. **O lúdico como recurso didático-pedagógico no desenvolvimento da criança na Educação Infantil.** Revista Humanidades & Inovação. Palmas, ano 2, n. 1, p. 25-41, 27, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/. Acesso em: 20 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil.** Brasília, 1998.

BROUGÈRE. Gilles **Como as Palavras Mudam para o Jogo.** Editora L'Harmattan. **2005.**

CARVALHO, Marianne da Cruz de. **A importância do brincar na construção de conhecimentos de crianças na pré-escola.** 2016. Dissertação (Mestrado em Docência e Gestão da Educação) - Universidade Fernando Pessoa, Porto, 2016.

COSTA, Cecília Regina Pereira da. **O brincar na educação infantil**. 2013. Trabalho de conclusão de curso (Curso de licenciatura plena em pedagogia modalidade a distância) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa – PB.

KAËS, René. **O Brincar e a Realidade**. Editora Imago. 2003.

WINNICOTT, Donald Woods. **Plaving and Reality (O brincar e a realidade)**. Ubu Editora, London EC 4. 1971.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O brincar e suas teorias.** Editora Pioneira, 1998.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil.** Editora Cengage Learning, 2017.

VYGOTSKY, Lev. **A Formação Social da Mente.** Editora Martins Fontes, 2015 (7ªEdição).

CAPÍTULO 21

GAMIFICAÇÃO E APRENDIZAGEM BASEADA EM JOGOS APLICADAS NA SALA DE AULA: RELATO DE EXPERIÊNCIA

Data de aceite: 02/05/2024

Eduardo Rodrigues Alves
Mestre em Educação Profissional e Tecnológica, IFES – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, Campus Vitória - Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica
http://lattes.cnpq.br/9305976413297816

Ana Paula Peroni
Mestra em Educação Profissional e Tecnológica, IFES – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, Campus Vitória - Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica
http://lattes.cnpq.br/6749352566966219

Ângela Hese Rodrigues de Amorim
Mestra em Educação Profissional e Tecnológica, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, Campus Vitória - Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica
http://lattes.cnpq.br/6152259218472138

Rafaela Gomes Bravo
Mestra em Educação Profissional e Tecnológica, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, Campus Vitória - Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica
http://lattes.cnpq.br/0460893943335586

Marize Lyra Silva Passos
Doutora em Ciências da Educação, IFES – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, Campus Vitória - Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica
http://lattes.cnpq.br/4004424177280845

Danielli Veiga Carneiro Sondermann
Doutora em Educação, IFES – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, Campus Vitória - Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica
http://lattes.cnpq.br/8335710912224751

RESUMO: A gamificação e a aprendizagem baseada em jogos são instrumentos que recentemente foram apropriados nas práticas educativas, o que justifica a sua pesquisa aprofundada, com o intuito de

descobrir os melhores caminhos para a sua utilização. Este artigo é o resultado de uma prática pedagógica baseada no uso da metodologias ativas de aprendizagem, mais especificamente o uso da aprendizagem baseada em jogos, realizada na disciplina de Práticas Educativas em EPT do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (Ifes). Neste artigo será apresentado o relato desta experiência que teve como objetivo promover o ensino e aprendizagem sobre gamificação e aprendizagem baseada em jogos. A intervenção foi planejada de forma colaborativa utilizando o Design Instrucional ADDIE (Analysis, Design, Development, Implementation e Evaluation). Além disso, apresenta a motivação que a originou, a forma como foi conduzida a prática e uma breve análise dos resultados oriundos desta aula, obtidos por meio de questionários aplicados aos alunos participantes. Os resultados sugerem a necessidade de compreensão mais ampla por parte dos professores sobre a gamificação e aprendizagem baseada em jogos, que não devem ser vistos como simples métodos de estimulação, mas como possibilidades reais de criar experiências significativas, impactando de forma positiva o processo educacional. Pretende-se que esse estudo sirva como incentivo aos docentes a desenvolverem práticas inovadoras em sala de aula.
PALAVRAS-CHAVE: Jogos Pedagógicos, Métodos Ativos, Aprendizagem Cooperativa.

GAMIFICATION AND GAME-BASED LEARNING IN THE CLASSROOM: EXPERIENCE´S REPORT

ABSTRACT: Gamification and game-based learning are instruments that have recently been appropriated in educational practices, which justifies their in-depth research to find the best ways to use them. This article is the result of a pedagogical practice based on the use of active learning methodologies, more specifically the use of game-based learning, conducted in the Práticas Educativas em EPT discipline of the Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (Ifes). In this article, we will present the account of this experience that aimed to promote the teaching and to learn about gamification and game-based learning. The intervention was planned collaboratively using ADDIE Instructional Design (Analysis, Design, Development, Implementation, and Evaluation). Also, it presents the motivation that originated it, the way the practice was conducted, and brief analysis of the results from this class, obtained through questionnaires applied to the participating students. The results suggest the need for teachers to understand broadly about gamification and game-based learning, which should not be simple stimulation methods but as real possibilities for creating meaningful experiences, positively impacting the educational process. This study is intended as an incentive for teachers to develop innovative classroom practices.
KEYWORDS: Educational Games, Active Learning, Cooperative Learning.

GAMIFICACIÓN Y APRENDIZAJE BASADO EN JUEGOS EN EL AULA: INFORME DE EXPERIENCIA

RESUMEN: La gamificación y el aprendizaje basado en juegos son instrumentos que recientemente se han apropiado en las prácticas educativas, lo que justifica su profunda investigación para encontrar las mejores formas de usarlos. Este artículo es el resultado de una práctica pedagógica basada en el uso de metodologías de aprendizaje activo, más específicamente el uso del aprendizaje basado en juegos, realizado en la disciplina Práticas Educativas em EPT del Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (Ifes). En este artículo presentaremos el relato de esta experiencia que tuvo como objetivo promover la enseñanza y el aprendizaje sobre la gamificación y el aprendizaje basado en juegos. La intervención se planificó en colaboración usando el Diseño Instruccional ADDIE (Análisis, Diseño, Desarrollo, Implementación y Evaluación). Además, presenta la motivación que la originó, la forma en que se realizó la práctica y un breve análisis de los resultados de esta clase, obtenidos a través de cuestionarios aplicados a los estudiantes participantes. Los resultados sugieren la necesidad de que los maestros comprendan ampliamente sobre la gamificación y el aprendizaje basado en juegos, lo que no debe verse como métodos simples de estimulación, sino como posibilidades reales para crear experiencias significativas, impactando positivamente el proceso educativo. Este estudio pretende ser un incentivo para que los maestros desarrollen prácticas innovadoras en el aula.
PALABRAS-CLAVE: Juegos Pedagógicos, Métodos Activos, Aprendizaje Cooperativo.

INTRODUÇÃO

O sistema educacional tradicional há muito tempo vem sendo questionado e diversas são as alternativas pensadas para modificar este cenário. As metodologias ativas da aprendizagem constituem um dos meios utilizados para pensar a educação de forma inovadora e que facilite o processo de aprendizagem tornando-o prazeroso. Dentre as diversas estratégias de metodologias ativas encontramos práticas como a aprendizagem baseada em jogos e a gamificação. Elas podem ser aplicadas nos mais diversos contextos educacionais visando motivar os alunos durante o processo de ensino e aprendizagem, bem como para engaja-los nas propostas didáticas.

Desde a antiguidade os jogos estão presentes no cotidiano, estimulando diversas experiências em quem os pratica. Verifica-se que a palavra jogo deriva do termo latino *locus* – relacionado à graça, brincadeira e diversão. Já o vocábulo Ludus-i – referente ao ato de jogar e ao prazer da atividade, inserindo ao jogo o seu caráter lúdico (JESUS; PASSOS; NOBRE, 2016). Geralmente se aprende mais, quando as situações de aprendizagem envolvem momentos de diversão e os jogos são bons exemplos de ferramentas que promovem momentos de lazer e divertimento (GUIMARÃES *et al.*, 2016).

Com foco neste tema a finalidade deste artigo é discorrer sobre uma intervenção realizada em sala de aula, que teve como objetivo promover o ensino e a aprendizagem sobre o tema aprendizagem baseada em jogos e/ou gamificação, utilizando essa própria

estratégia metodológica. Pretende-se ainda que esse estudo sirva como incentivo aos docentes para que esses desenvolvam práticas educativas utilizando a aprendizagem baseada em jogos e/ou a gamificação.

O trabalho divide-se em uma breve diferenciação entre os conceitos de aprendizagem baseada em jogos e gamificação; indicação dos principais elementos que compõem um jogo; em seguida será apresentada a metodologia adotada neste estudo; na sequência será relatado como se desenvolveu a utilização da estratégia em sala de aula e a análise dos resultados obtidos na experiência com os alunos. Por fim, serão apresentadas conclusões dos autores sobre a experiência vivenciada.

GAMIFICAÇÃO E APRENDIZAGEM BASEADA EM JOGOS

O termo em inglês *gamification* comumente traduzido para o português, como gamificação, passou por evolução de seu conceito com o passar dos anos. Em suas primeiras formas de uso, gamificar referia-se a transformar em jogo algo que não é visto como jogo (BARTLE, 1996). Atualmente o termo refere-se a algo oposto a isso: à aplicação do pensamento (*game thinking*) e de mecânicas de jogos – como inclusão de elementos de competição, colaboração e pontuação – em atividades não relacionadas ao contexto dos games (BUNCHBALL INC, 2010).

A gamificação se utiliza dos elementos citados anteriormente para engajar os usuários e ajudá-los a resolver problemas (ZICHERMANN; CUNNINGHAM, 2011) ou direcionar a um comportamento desejado (SHAW, 2011; FAVA, 2016).

Uma das definições de gamificação que merece destaque é a de Kapp e Coné (2012, p. 02, tradução nossa), que compreendem que a "Gamificação é a utilização de mecânica, estética e pensamento baseado em jogos para engajar pessoas, motivar a ação, promover a aprendizagem e resolver problemas". Para este trabalho, buscou-se tomar a definição do autor supracitado, traçando uma relação com a utilização de elementos dos jogos aplicados ao contexto educacional.

Quando se fala em gamificação, é impossível não citar Yu-Kai Chou, considerado o guru deste método. Sua teoria, chamada de "*The Octalysis Framework*" traduzida como "O quadro octógono", sugere que toda ação é permeada por oito diferentes unidades centrais, representadas pelas palavras-chaves: Significado; Empoderamento; Influência Social; Imprevisibilidade; Perda; Escassez; Propriedade e Realização. Para Chou, se não há nenhuma dessas unidades centrais por trás de uma ação ou desejo, não há motivação. E se não há motivação, as ações não tomam forma. (CHOU, 2016, tradução nossa).

Busarello, Ulbricht e Fadel (2014, p. 15) consideram que a "Gamificação tem como base a ação de se pensar como em um jogo, utilizando as sistemáticas e mecânicas do ato de jogar em um contexto fora de jogo". Dessa forma a gamificação pode ser apropriada por atividades em que seja preciso estimular o comportamento do indivíduo, contribuindo para a motivação e para o desenvolvimento cognitivo.

A gamificação tem ganhado espaço em ambientes empresariais, nas políticas públicas, na área da saúde e também na educação (COSTA; MARCHIORI, 2015). Assim como a gamificação, os jogos podem ser utilizados em ambientes educacionais.

Segundo Guimarães et al (2016, p. 6) quando se fala sobre jogos existe uma infinidade de possibilidades que podem ser a se destacadas, mas ele ressalta a existência de uma definição clássica para jogos segundo a versão de vários autores como "Avendon, Sutton-Schimit (1971); Caillois, (2001), Crawford (1982); Huizinga (2001); Sallen, Zimmerman (2004) e Suits (2005)" estes consideram que um jogo deve atender aos seguintes aspectos:

> a) Ser uma atividade livre, não obrigatória; b) Definido antecipadamente limites de tempo e espaço; c) O curso do jogo pode definido sob as próprias atitudes dos jogadores; d) Não cria bem. A troca existe dentro do próprio jogo; e) Possui regras próprias, onde não necessariamente contemplam as leis comuns (GUIMARÃES, *et al.*, 2016, p. 6).

O aprendizado baseado em jogos pode ser compreendido como uma estratégia educacional na qual um jogo eletrônico ou físico, que já possui suas regras, narrativas e estratégias é utilizado para mobilizar um determinado conhecimento ou habilidade nos estudantes, de forma que podem ser utilizados jogos criados especificamente para atender a objetivos educacionais ou jogos de carácter não educativo para práticas educativas e, assim, transformá-los jogos educativos (RAMOS; MARQUES, 2017).

Os inúmeros estímulos que os alunos recebem de fontes diversas, mostram que os perfis de aprendizagem na atualidade são diferentes e por isso são necessárias outras maneiras de conduzir o ensino. Embora a presença do lúdico na aprendizagem já exista no ambiente educacional, a utilização de jogos durante os processos de ensino-aprendizagem é uma maneira de diversificar e inovar os recursos educacionais e aprofundar a significação do conhecimento (GUIMARÃES, *et al*, 2016).

ELEMENTOS DE JOGOS

É possível traçar três categorias oriundas dos jogos que são aplicáveis ao desenvolvimento de projetos de gamificação: as dinâmicas, as mecânicas e os componentes. Estes elementos serão descritos de forma esquemática em três quadros a seguir, que foram elaborados por Costa e Marchiori (2015). As categorias são organizadas em ordem decrescente, podendo ocorrer situações em que uma mecânica se liga a uma ou mais dinâmicas e os componentes a uma ou mais mecânicas ou dinâmicas.

Conforme apontam as autoras, as dinâmicas (Quadro 01) são os temas em torno do qual o jogo se desenvolve, aspectos gerais que não fazem parte diretamente do jogo. Dinâmicas devem ser gerenciadas, mas não são explicitadas obrigatoriamente no jogo.

Dinâmicas	Descrição
Emoções	Jogos podem criar diferentes tipos de emoções, especialmente a da diversão (reforço emocional que mantém as pessoas jogando).
Narrativas	Estrutura que torna o jogo coerente. A narrativa não tem que ser explícita, como uma história em um jogo. Também pode ser implícita, na qual toda a experiência tem um propósito em si.
Progressão	Ideia de dar aos jogadores a sensação de avançar dentro do jogo.
Relacionamentos	Refere-se à interação entre os jogadores, seja entre amigos, companheiros ou adversários.
Restrições	Refere-se à limitação da liberdade dos jogadores dentro do jogo.

Quadro 01 – Dinâmicas de jogo – Conceituações

Fonte: Traduzido, com adaptações de Werbach; Hunter (2012, citado por COSTA; MARCHIORI, 2015, p. 49).

As mecânicas já compreendem elementos mais específicos, que são responsáveis por auxiliar na produção de respostas nos jogadores (Quadro 02), com a função de orientar as ações dos jogadores em uma direção desejada delimitando as atitudes do jogador.

Mecânicas	Descrição
Aquisição de recursos	O jogador pode coletar itens que o ajudam a atingir os objetivos.
Avaliação (*Feedback*)	A avaliação permite que os jogadores vejam como estão progredindo no jogo.
Chance	Os resultados de ação do jogador são aleatórios para criar uma sensação de surpresa e incerteza.
Cooperação e competição	Cria-se um sentimento de vitória e derrota.
Desafios	Os objetivos que o jogo define para o jogador.
Recompensas	O benefício que o jogador pode ganhar a partir de uma conquista no jogo.
Transações	Significa compra, venda ou troca de algo com outros jogadores no jogo.
Turnos	Cada jogador no jogo tem seu próprio tempo e oportunidade para jogar. Jogos tradicionais, como jogos de cartas e jogos de tabuleiro muitas vezes dependem de turnos para manter o equilíbrio no jogo, enquanto muitos jogos de computador modernos trabalham em tempo real.
Vitória	O “estado” que define ganhar o jogo.

Quadro 02 – Mecânicas de jogo – Conceituações

Fonte: Traduzido, com adaptações de Werbach; Hunter (2012, citado por COSTA; MARCHIORI, 2015, p. 49).

Os componentes (Quadro 03) estão no nível mais concreto dos elementos de jogos e vários componentes podem fazer parte de uma mecânica, assumindo diversas combinações. Para Costa e Marchiori (2015), combinar as dinâmicas, mecânicas e componentes para atingir um objetivo é a tarefa central de um projeto voltado para a gamificação.

Componentes	Descrição
Avatar	Representação visual do personagem do jogador.
Bens Virtuais	Itens dentro do jogo que os jogadores podem coletar e usar de forma virtual e não real, mas que ainda tem valor para o jogador. Os jogadores podem pagar pelos itens ou moeda do jogo ou com dinheiro real.
Boss	Um desafio geralmente difícil no final de um nível que tem deve ser derrotado, a fim de avançar no jogo.
Coleções	Formadas por itens acumulados dentro do jogo. Emblemas e Medalhas são frequentemente parte de coleções.
Combate	Disputa que ocorre para que o jogador vença oponentes em uma luta.
Conquistas	Recompensa que o jogador recebe por fazer um conjunto de atividades específicas.
Conteúdos desbloqueáveis	A possibilidade de desbloquear e acessar certos conteúdos no jogo se os pré-requisitos forem preenchidos. O jogador precisa fazer algo específico para ser capaz de desbloquear o conteúdo.
Emblemas/ medalhas	Representação visual de realizações dentro do jogo.
Gráfico Social	Capacidade de ver amigos que também estão no jogo e ser capaz de interagir com eles. Um gráfico social torna o jogo uma extensão de sua experiência de rede social.
Missão	Similar a “conquistas”. É uma noção de jogo de que o jogador deve fazer/executar algumas atividades que são especificamente definidas dentro da estrutura do jogo.
Níveis	Representação numérica da evolução do jogador. O nível do jogador aumenta à medida que o jogador se torna melhor no jogo.
Pontos	Ações no jogo que atribuem pontos. São muitas vezes ligadas a níveis.
Presentes	A possibilidade distribuir ao jogador coisas como itens ou moeda virtual para outros jogadores.
Ranking	Lista jogadores que apresentam as maiores pontuações/conquistas/itens em um jogo.
Times	Possibilidade de jogar com outras pessoas com mesmo objetivo.

Quadro 03 – Componentes de jogo – Conceituações

Fonte: Traduzido, com adaptações de Werbach; Hunter (2012, citado por COSTA; MARCHIORI, 2015, p. 50).

Os elementos são fatores motivacionais dos jogos, que exploram as experiências essenciais para a evolução do conhecimento nos indivíduos, e fomentam a sensação de prazer e desafios que estimulam o engajamento das pessoas (BUSARELLO; ULBRICHT; FADEL, 2014). Dessa maneira, a sua utilização em estratégias de ensino, são fundamentais para auxiliar na promoção da aprendizagem.

MATERIAL E MÉTODOS

Este artigo é resultado de uma prática proposta na disciplina de Práticas Educativas em EPT do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (Ifes), em que se convencionou que os alunos cursistas deveriam realizar uma prática educativa sobre a temática da aprendizagem baseada em jogos e gamificação, utilizando a própria estratégia metodológica a ser ensina, promovendo com isso o que se costuma chamar de aprender fazendo (*learning by doing*). O planejamento da intervenção em sala de aula, baseou-se no modelo ADDIE, que é aplicado nos processos instrucionais clássicos e compreende as seguintes fases: Análise, Projeto, Desenvolvimento, Implementação e Avaliação. A concepção compreende as fases da análise, projeto e desenvolvimento e a execução compreende as fases de implementação e avaliação (GAVA; NOBRE; SONDERMANN, 2014).

Na etapa de análise foi realizado levantamento do perfil do público alvo, formado por alunos e professoras da disciplina Práticas Educativas em EPT. Foram considerados nessa etapa os recursos disponíveis e necessários para realização das atividades, além dos que deveriam ser providenciados pelo grupo; o tempo de desenvolvimento das atividades e objetivos a serem alcançados por este projeto.

Na etapa de projeto, definiu-se que a aula seria transformada em um grande jogo, com missões, narrativas e pontuações, que seriam utilizados para motivar os alunos na aprendizagem sobre a temática do seminário. Foi elaborado um roteiro colaborativo em reuniões presenciais, pelos membros do grupo (autores deste artigo), que, também, conduziram o seminário. O roteiro visou vincular o conteúdo teórico que deveria ser abordado e as respectivas atividades jogáveis que cumpririam com esse fim.

Após, passou-se para as etapas de desenvolvimento e implementação. A equipe dividiu as tarefas para facilitar a alocação de recursos e ferramentas necessárias para a execução do projeto. Cada membro ficou responsável por elaborar os elementos de uma ou duas das missões do grande jogo/intervenção, bem como conduzir a sua aplicação na sala de aula.

A intervenção ocorreu no mês de maio de 2018 nas instalações do Ifes, com a participação dos alunos matriculados na disciplina de Práticas Educativas em EPT e das duas professoras da disciplina. Por fim, na etapa de avaliação, os participantes receberam, por e-mail, um questionário objetivo para registrar suas impressões sobre o seminário apresentado, para o qual foi obtido um retorno de 67% do total. Os gráficos gerados por essa avaliação reforçam as compreensões sobre o assunto citadas nas fontes que deram origem a este artigo.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A intervenção realizada em sala de aula durou três horas. Como o intuito era de utilizar atividades de aprendizagem baseada em jogos e gamificação, todo o seminário foi dividido em missões, conforme o quadro 04.

Descrição	Duração	Nome da Missão	Objetivo da Missão
Livre	00:10	-	Tempo estimado para possíveis atrasos dos alunos e ajustes finais dos recursos tecnológicos a serem utilizados.
Introdução	00:05	Narrativa inicial	Criar o "clima de jogo" e inserir os alunos no cenário da história que será desenvolvida por meio de avatares de super-heróis personalizados.
Missão 01	00:10	Quebra - Cabeça	Dividir os alunos em dois grupos para desenvolver as atividades propostas e apresentar elementos de games.
Missão 02	00:20	Caça ao tesouro	Construir o conceito de gamificação e aprendizagem baseada em games.
Missão 03	00:45	Júri Simulado sobre emancipação ou condicionamento	Aprender e discutir prós e contras sobre gamificação e aprendizagem baseada em games.
Missão 04	00:10	*Coffee break*	Realizar uma pausa na aula para interação entre os alunos.
Missão 05	00:20	Balões e os princípios da gamificação	Entender os oito princípios da gamificação propostos por Yu-kai Chou e buscar relações com a EPT.
Missão 06	01:00	Vamos jogar um jogo?	Avaliação da aprendizagem e verificação dos conceitos que os alunos absorveram e destacaram sobre o tema da aula.
Total em Horas - 03:00			

Quadro 04 – Programação da intervenção em sala de aula

Fonte: Elaborado pelos autores (2018)

De acordo com Costa e Marchiori (2015), as narrativas são elementos das dinâmicas de jogos e por isso foram apropriadas na construção dessa intervenção. A narrativa inicial do seminário informava sobre o ataque de forças estranhas a um planeta denominado Escola, que só poderia ser salvo por super professores (alunos cursistas e professoras da disciplina), que foram convocados pela liga de pedagogos destemidos (membros do grupo que idealizaram o seminário). Os super professores deveriam realizar missões no espaço intergaláctico para solucionar problemas apresentados no vídeo da narrativa.

Figura 01 - Avatar dos Super Professores (Foto: Marize Lyra Silva Passos)

Além da narrativa, outros elementos das dinâmicas dos jogos foram abordados implicitamente como as emoções dos jogadores, os métodos de progressão no jogo, a possibilidade de relacionamentos entre os jogadores e um sistema de pontuação para restringir ações dos alunos no ambiente do jogo. As atividades propostas de maneira lúdica contribuíram para aumentar a motivação dos alunos , como pode ser observado no gráfico 01.

Gráfico 01 - Você se sentiu motivado a aprender, por meio das técnicas utilizadas durante o seminário?

Fonte: Elaborado pelos autores (2018)

Na segunda missão, foram utilizados dois quebra cabeças com emblemas de dois times, para que os alunos montassem e descobrissem em qual time iriam realizar as missões, bem como identificar o superpoder que denominaria o time. Por meio dessa dinâmica foi abordada a mecânica de cooperação e competição com os alunos e também um componente básico de jogos que são os emblemas, conforme demonstram Costa e Marchiori (2015).

Figura 02 - Montagem dos quebra-cabeças realizada pelos times (Foto: Marize Lyra Silva Passos)

Para trabalhar os conceitos de gamificação e aprendizagem baseada em jogos, foi desenvolvida uma dinâmica de caça ao tesouro, na qual os alunos em seus times exploraram pistas em toda a estrutura do prédio da instituição com o intuito de coletar informações que o ajudassem na construção de cada um dos dois conceitos da temática. Nessa missão, por meio de um jogo físico, foi possível compreender e trabalhar com o lúdico durante o processo de aprendizagem, conforme ensinamentos de Guimarães, *et al.* (2016).

A missão seguinte utilizou técnica de aprendizagem ativa conhecida como júri simulado, na qual os alunos de um time debateram pontos positivos e do outro time, pontos negativos da aprendizagem baseada em jogos e da gamificação. Os argumentos dos participantes foram embasados em textos disponibilizados aos alunos para leitura minutos antes da simulação e em suas experiências pessoais. O debate foi rico e contribuiu para assimilação dos conteúdos abordados, de maneira que os próprios alunos amadureceram suas opiniões sobre o tema sem a necessidade de uma intervenção direta de professores. Guimarães, *et al. (*2016) asseveram que são necessárias outras maneiras de conduzir o ensino, em consonância com estes autores, 87,5% dos alunos que participaram das dinâmicas descritas neste artigo consideram que o aprendizado propiciado pela intervenção foi muito bom ou excelente (Gráfico 02).

Como você descreve o seu aprendizado com as práticas aplicadas no seminário?
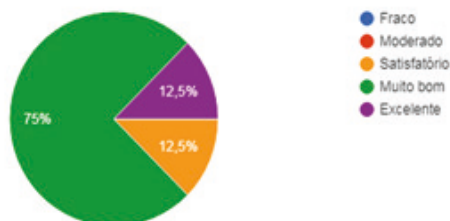
Gráfico 02 - Como você descreve o seu aprendizado com as práticas aplicadas no seminário?

Fonte: Elaborado pelos autores (2018)

Para todas as missões foram atribuídas pontuações individuais, de modo que os estudantes, ao cumprirem as tarefas somavam pontos. Esses pontos eram acumulados em um sistema online de controle e compartilhamento de acontecimentos ocorridos na sala de aula, denominado de Classdojo. Para salvar o planeta era necessário que a soma da pontuação de todos os alunos atingisse 70% da pontuação prevista.

Figura 03 - Quadro de pontuação do Classdojo (Foto: Marize Lyra Silva Passos)

Até mesmo o intervalo para lanche e descanso da aula foi transformado em missão e sua pontuação seria contabilizada caso os alunos não ultrapassassem o tempo determinado de dez minutos e retornassem às atividades dentro do cronograma proposto, de modo a trabalhar as mecânicas de jogo de desafios e de recompensas, que conforme demonstraram Costa e Marchiori (2015), definem os objetivos para os jogadores e fornecem benefícios e conquistas dentro do jogo respectivamente.

Para apresentar os princípios da gamificação da teoria "*The Octalysis Framework*" de Yu-kai Chou, os alunos foram desafiados a estourar balões e a descobrir quais das palavras colocadas dentro deles poderiam compor o quadro de palavras-chaves da teoria. O feedback sobre suas reflexões foi instantâneo, o que permite que os jogadores tenham a chance de identificar erros, e encontrem as palavras corretas. Esse retorno imediato causou surpresa e incerteza dentro da dinâmica. Para Costa e Marchiori (2015), o feedback e as chances também compõem as mecânicas de jogos.

Figura 04 - Dinâmica para reflexão sobre os princípios da gamificação (Foto: Marize Lyra Silva Passos)

Ao fim da aula, foi realizada a avaliação da aprendizagem propiciada pela intervenção por meio de jogo eletrônico interativo de perguntas e respostas, chamado Kahoot!©, no qual foram apresentadas questões sobre gamificação e aprendizagem baseada em jogos. Guimarães, *et al.* (2016) argumentam que os perfis de aprendizagem se modificaram e a escolha de um jogo eletrônico para essa finalidade contribuiu para que os alunos percebessem um sistema de avaliação diferente do tradicional, e ainda se divertissem.
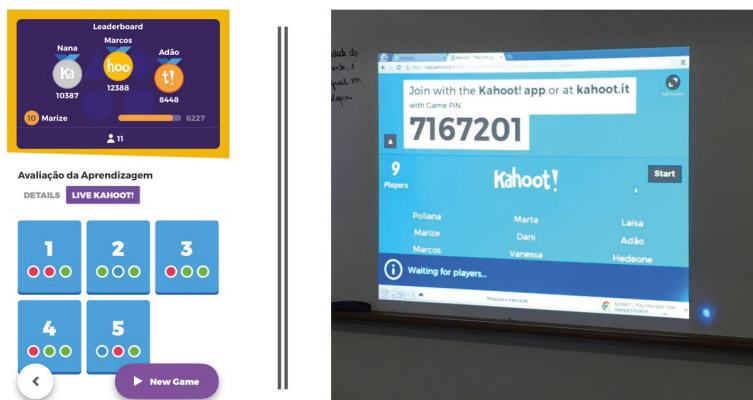
Figura 05 - Uso do aplicativo Kahoot!© (Foto: Marize Lyra Silva Passos

Percebeu-se que alunos que participaram da intervenção se sentiram motivados e aprovaram as práticas realizadas, como é possível observar no gráfico 03 que aponta a satisfação dos alunos para cada uma das missões realizadas durante a intervenção, sendo que a maioria considerou que foram muito boas ou excelentes.

Gráfico 03 - Sobre as missões do seminário

Fonte: Elaborado pelos autores (2018)

Além da motivação, o principal objetivo do seminário foi a promoção da aprendizagem por meio da gamificação e da aprendizagem baseada em jogos. Dessa forma, o gráfico 04 aponta o nível de aprendizagem dos alunos em uma auto-avaliação, na qual é possível observar que a habilidade/conhecimento sobre a aprendizagem baseada em jogos e gamificação evoluiu após a realização do seminário, passando de fraco a satisfatório para muito bom ou excelente.

Gráfico 04 - Aprendizagem sobre o tema do seminário

Fonte: Elaborado pelos autores (2018)

Outro fator registrado foi a percentagem de alunos que consideram utilizar esses elementos em suas práticas educativas. Todos os alunos que participaram dessa intervenção consideram a possibilidade de utilizar essas práticas com seus alunos após terem aumentado seus conhecimentos sobre o tema durante o seminário (Gráfico 05).

A partir desse seminário você considera utilizar a gamificação ou a aprendizagem baseada em games em suas práticas educativas?
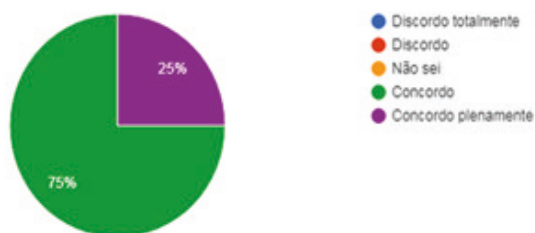
Gráfico 05 - A partir desse seminário você considera utilizar a gamificação ou a aprendizagem baseada em games em suas práticas educativas?

Fonte: Elaborado pelos autores (2018)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As mídias e as tecnologias digitais ganham cada dia mais espaço na sociedade. As novas gerações crescem e convivem em meio a esse novo ambiente no qual o processo educacional necessita adotar novas estratégias de ensino-aprendizagem mais ativas, aumentando assim o interesse, a participação e a motivação dos alunos.

Dentro desse contexto, a gamificação e aprendizagem baseada em jogos se apresentam como uma estratégia metodológica que permitem uma maior aproximação com estes alunos, os quais carregam experiências advindas das interações com os jogos. Por meio da intervenção realizada neste estudo foi possível constatar que tais metodologias realmente proporcionam grande motivação nos participantes, bem como a construção do conhecimento de forma diferente do ensino tradicional.

Entendemos que a utilização da gamificação e a aprendizagem baseada em jogos requer uma compreensão mais ampla por parte dos professores, os quais não devem encarar essas metodologias como um simples método de estímulos, mas como uma possibilidade real de criar experiências significativas, impactando de forma positiva o processo educacional dos alunos.

REFERÊNCIAS

BARTLE, Richard. **Hearts, clubs, diamonds, spades**: players who suit MUDs. Journal of MUD Research, 1996. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/247190693_Hearts_clubs_diamonds_spades_Players_who_suit_MUDs. Acesso em: 18 jun. 2018.

BUNCHBALL INC. **Gamification 101**: An Introduction to the Use of Game Dynamics to Influence Behavior. 2010. Disponível em: http://jndglobal.com/wp-content/uploads/2011/05/gamification1011.pdf. Acesso em: 15 Jun. 2018.

BUSARELLO, Raul Inácio; ULBRICHT, Vania Ribas e FADEL ,Luciane Maria. A gamificação e a sistemática de jogo: conceitos sobre a gamificação como recurso motivacional. *In*: FADEL Luciane Maria, et al (Orgs.). **Gamificação na Educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014. p. 11-37.

CHOU, Yu-Kai. **Actionable gamification**: Beyond points, badges, and leaderboards. [S.l.]: Leanpub, 2016. Disponível em: https://leanpub.com/actionable-gamification-beyond-points-badges-leaderboards/read. Acesso em 18 Jun. 2018.

COSTA, Amanda Cristina Santos; MARCHIORI, Patricia Zeni. Gamificação, elementos de jogos e estratégia: uma matriz de referência. **InCID: Revista de Ciência da Informação e Documentação**, v. 6, n. 2, 2 out. 2015. Disponível em: http://www.brapci.inf.br/v/a/17966. Acesso em: 13 Jun. 2018.

FAVA, Fabrício Mário Maia. **Fluke**: repensando a gamificação para a aprendizagem criativa. 2016. 162 f. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Comunicação e Semiótica, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: https://tede2.pucsp.br/handle/handle/19186. Acesso em: 16 mai. 2018.

GAVA, Tânia Barbosa Salles; NOBRE, Isaura Alcina Martins; SONDERMANN, Danielli Veiga Carneiro. O modelo ADDIE na construção colaborativa de disciplinas a distância. **Informática na educação: teoria & prática**, v. 17, n. 1, 2014. Diponível em: http://www.seer.ufrgs.br/index.php/InfEducTeoriaPratica/article/view/34488/29975. Acesso em: 14 jun. 2018.

GUIMARÃES, Ana Lúcia *et al.* Uma reflexão sobre aprendizagem baseada em jogos digitais educativos em EAD. *In:* **SIED: EnPED-Simpósio Internacional de Educação a Distância e Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância**, 2016. Disponível em: http://www.sied-enped2014.ead.ufscar.br/ojs/index.php/2016/article/view/1779/888. Acesso em: 14 jun. 2018.

JESUS, R. J.; PASSOS, M. L. S.; NOBRE, I. A. M. Tecnologias de Informação e Comunicação no Ensino da Geografia: O Uso do Software Google Earth na Aplicação de Jogos no Ensino Médio In: GAVA, T. B. S.; FERRARI, L. I.; FÁVERO, R. P. **Coletânea de artigos sobre informática na educação**: construção em curso - Volume 4. 1 ed. Vitória : Editora do Ifes, 2016, v.4, p. 37-63.

KAPP, Karl M.; CONÉ, John. **What Every Chief Learning Officer Needs to Know about Games and Gamification for Learning**. Department of Instructional Technology and Institute for Interactive Technologies, 2012. Disponível em: http://karlkapp.com/wp-content/uploads/2013/01/clo_gamification.pdf. Acesso em: 18 jun. 2018.

RAMOS, Vânia Patrícia Pires; MARQUES, João José Pereira. Dos jogos educativos à gamificação. **Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación**, [S.l.], dic. 2017. p. 319-323. Disponível em: http://revistas.udc.es/index.php/reipe/article/view/reipe.2017.0.01.3005. Acesso em: 13 jun. 2018.

SHAW, E. **Gamification of marketing strategies boosts consumer engagement**. Forrester, Cambridge, 2011.

WERBACH, K.; HUNTER, D. **For the win**: how game thinking can revolutionize your business. Philadelphia: Wharton Digital Press, 2012.

ZICHERMANN, Gabe; CUNNINGHAM, Christopher. **Gamification by design**. Sebastopol: O'Reilly, 2011.

GESTÃO ESCOLAR: A LIDERANÇA DEMOCRÁTICA E PARTICIPATIVA PARA A GARANTIA DA QUALIDADE DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Data de submissão: 28/03/2024 *Data de aceite: 02/05/2024*

Glaucio Gomes Frade
Araruama – RJ
https://lattes.cnpq.br/1517650819485028

RESUMO: Este artigo tem como tema a Gestão Escolar: a Liderança Democrática e Participativa para a garantia da Qualidade do Processo de Ensino e Aprendizagem. O objetivo é analisar como o gestor escolar ao praticar a liderança democrática e participativa garante a qualidade no processo de ensino e aprendizagem. Como justificativa percebe-se que na gestão Escolar moderna é essencial o gestor ser um líder democrático e participativo, já que tal ambiente é um espaço de construção democrático de ensino e aprendizagem, com responsabilidade social, onde há indivíduos com aptidões e competências múltiplas e diversificadas, sendo necessário alcançar metas institucionais para sobrevivência deste espaço, além de atender aos requisitos legais que lhes são impostos para seu exercício. Realizou-se uma pesquisa bibliográfica considerando as contribuições de autores como CURY (2002), DA SILVA (2009) E LÜCK (2009, 2000), entre outros, procurando enfatizar a importância do tema da gestão escolar no contexto da liderança democrática e participativa. Conclui-se que é importante empregar os aspectos modernos da gestão escolar, seus entendimentos, resultando em bem para a sociedade, a essencialidade do desenvolvimento e pratica da liderança com um meio principal de se alcançar as metas estabelecidas, em especial a qualidade no processo de ensino e aprendizagem.
PALAVRAS-CHAVE: Gestão Escolar; Líder; Democrático; Participativo.

SCHOOL MANAGEMENT: DEMOCRATIC AND PARTICIPATORY LEADERSHIP FOR THE GUARANTEE OF THE QUALITY OF THE TEACHING AND LEARNING PROCESS

ABSTRACT: This article has the theme of School Management: the Democratic and Participatory Leadership in order to guarantee the Quality of the Teaching and Learning Process. The objective is to analyze how the school manager in practicing democratic and participatory leadership guarantees quality in the teaching and learning process. As a justification, it is evident that in modern school management it is essential that the manager be a democratic and participative leader, because such an environment is

a democratic building of teaching and learning, with social responsibility, wherein there are individuals with multiple and diversified skills and competences , and it is necessary to achieve institutional goals for the survival of this space, in addition to meeting the legal requirements imposed on them for their exercise. A bibliographical research was carried out considering the contributions of CURY (2002), DA SILVA (2009) and LÜCK (2009, 2000), among others, trying to emphasize the importance of the subject of school management in the context of democratic and participatory leadership. Summing up, it is important to use the modern aspects of school management, its understandings, resulting in benefits for society, the essential development and practice of leadership with a main way of achieving the established goals, especially quality in the process of teaching and learning.
KEYWORDS: School management; Leader; Democratic; Participative.

INTRODUÇÃO

O espaço escolar é cada vez mais visto como um centro de decisão fundamental na gestão do serviço público de educação. Construir um ambiente escolar que aposta na criatividade de professores e alunos, aberta à participação da comunidade e que mantém o foco na melhoria da aprendizagem, é uma responsabilidade que demanda novos valores, conhecimentos e atitudes. Na verdade, esse desafio necessita da adoção de uma nova forma de pensar da aprendizagem e da organização escolar. Em geral, nas escolas que estão conseguindo vencer este desafio, o diretor líder democrático e participativo tem se revelado fundamental.

Urge a necessidade da adoção de concepções e práticas participativas e democráticas, caracterizadas por iniciativas globais e dinâmicas e, com os quais, para determinar as características de produtos e serviços, interagem diferentes indivíduos como os dirigentes, os usuários e os funcionários, estabelecendo parcerias, na busca de soluções de problemas e proporcionando novas demandas. Isto porque se reconhece que a educação, na sociedade globalizada e economia centrada no conhecimento, constitui grande valor de mercado para o desenvolvimento de qualquer sociedade, além de ser um fator muito importante para a qualidade de vida das pessoas.

A escola hoje é bombardeada por demandas sociais diversificadas. Portanto, a educação, dada sua complexidade e crescente ampliação, já não é vista como responsabilidade exclusiva da escola. A própria sociedade não tem mais uma atitude indiferente ao que ocorre nos espaços escolares. Ela exige uma prestação de contas seja no quesito competência, como na demonstração de transparência ao público com bons resultados de aprendizagem pelos seus alunos e uso consciente de seus recursos, como também começa a se dispor a contribuir para a realização desse processo, bem como a participar ativamente sobre os mesmos. Assim, as parcerias público-privado tem se mostrado presentes e com resultados positivos.

Desta maneira, veremos por meio de importantes referenciais teóricos que dada a complexidade do ambiente escolar e suas demandas como é importante o gestor escolar ser um líder democrático e participativo, enfrentando os desafios e conflitos que lhes são impostos, motivando e liderando sua equipe, tornando o diálogo com a comunidade como meio de entender e atender seus anseios e propiciar um clima favorável e produtivo.

DESENVOLVIMENTO

De acordo com Cury (2002, p. 164), a palavra gestão "provem do latino *gero, gessi, gestum, gerere* e significa levar sobre si, carregar, chamar a si, executar, exercer, gerar". Adicionalmente, num dos entendimentos da palavra gestão proporciona a ideia de que o diálogo como forma superior de encontro das pessoas e solução de conflitos. Num outro prisma, a gestão é a geração de um novo modo de administrar uma realidade e é em si mesma, democrática já que se traduz pela comunicação, pelo envolvimento coletivo e pelo diálogo. (CURY, 2002)

Dentro do contexto gestão são abordadas a gestão democrática e a participativa. Segundo Cury (2002), a gestão democrática da educação representa, ao mesmo tempo, características como a transparência, impessoalidade, autonomia e participação, liderança, trabalho coletivo, representatividade e competência. Afirma-se, pois, a escola como espaço de construção democrática, respeitado o caráter especifico da instituição escolar como lugar de ensino e aprendizagem.

Na abordagem feita por Lück (2000), uma condição básica da gestão democrática é a criação de ambientes participativos. Deles fazem parte a criação de uma visão como um todo da escola e de sua responsabilidade social; o estabelecimento de associações internas e externas; a valorização e ampliação de aptidões e competências múltiplas e diversificadas dos participantes; o desenvolvimento de processo de comunicação aberta, ética e transparente.

Vale, ainda, ressaltar que, conforme Lück (2000), o ambiente participativo dá às pessoas a oportunidade de terem o controle do próprio trabalho, ao mesmo tempo que se sentem parte permanente de uma realidade e não apenas mais uma da mesma ou um mero instrumento para a realização dos seus objetivos institucionais. O desenvolvimento da escola e a realização de seu trabalho têm uma perspectiva, propõem a realização de objetivos e, para tanto, há a necessidade de definição clara e objetiva de seus resultados finais e intermediários, que devem ser acompanhados e avaliados, proporcionando à necessária correção, quando for o caso; o cuidado com o ritmo de trabalho, que deve se manter constante; a identificação de problemas a serem corrigidos; o uso adequado de recursos; o estabelecimento da relação custo-benefício e a identificação de novas perspectivas de ação. Portanto, o que se comprova como importante é uma prática democrática orientada pela eficácia e eficiência, continuamente monitoradas e avaliadas.

A gestão democrática envolve todo o ambiente escolar com seus atores internos e externos. Assim, de acordo com Silva (2001), o comportamento democrático é um trabalho exaustivo, que poderá ter seu exercício em pequenos grupos. Pode aparecer como uma necessidade de coordenação, de encaminhamento de ações, estimulando o exercício da democratização. Entre as instituições envolvidas no processo de aprendizagem da democracia, a escola destaca-se como privilegiada para a efetivação do trabalho de estabelecimento das regras do jogo. Esta questão vem sendo deliberada há algum tempo e chega-se à conclusão de que ainda se encontra uma grande barreira para este trabalho na escola.

Num olhar apurado de dimensionamento da gestão democrática, Silva (2001), relata que o processo para endereçar uma administração da escola, mais amplamente da educação, num norte mais democrática é, possibilitando um melhor clima na organização dentro de uma dimensão interna e externa. A dimensão interna diz respeito à organização da escola em si e, a dimensão externa, à sua incorporação ao Estado e à sua inserção no contexto de uma sociedade capitalista. A democratização da escola é algo que deve ser conquistado, através da participação coordenada e organizada dos diferentes elementos que direta ou indiretamente a compõem. É preciso que ocorra a abertura e estímulo à participação, criando meios de atuação dos segmentos envolvidos no processo escolar.

Tendo em vista os aspectos apontados pelos autores estudados, percebe-se a importância da gestão democrática para o trabalho escolar voltado para a garantida da qualidade de todo o processo. Neste sentido, Silva, (2001, p. 56), acrescenta que:

> [...] para o trabalho da democratização escolar é fundamental que seja estimulada a vivência associativa. Os pais sejam chamados, não apenas para ouvirem sobre o desempenho escolar de seus filhos ou para contribuírem nas festas e campanhas. É importante a participação que leva à reflexão e à tomada de decisão conjunta. Este avanço vai depender do grau de consciência política dos diferentes segmentos e interesses envolvidos na vida da escola [...].

A escola por ser um espaço democrático e livre aquele que exerce a gestão deve se orientar por princípios, especialmente os constitucionais. A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) n° 9394, 20 de dezembro de 2006, estabelece em seu artigo 14 que:

> Os sistemas definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:
>
> I – Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto político pedagógico da escola.
>
> II – Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (BRASIL, 1996, p. 12)

Nesse contexto, os estudos realizados por Silva (2001), revelam que os princípios e práticas democráticas na organização e administração educacional, poderão trazer importante contribuição, não só ao clima da escola, mas, também, à democratização num âmbito global. No entanto, o alcance de novas formas de organização e gestão da escola parece ser uma tarefa complicada, devido às raízes históricas da escola, que estão assinaladas pela centralização e pelo autoritarismo. Deve-se evitar o conceito que por existir esses obstáculos só é possível avançar quando estes forem desfeitos. É na prática escolar do dia-a-dia, que necessitam ser enfrentados os determinantes mais imediatos do autoritarismo, enquanto manifestação num espaço restrito, dos aspectos estruturais mais amplos da sociedade.

Quando se fala sobre gestão participativa ela é parceira e se complementa com a gestão democrática. De acordo com Silva (2001), o poder da participação na escola existe, quando as pessoas aprendem a conhecer sua realidade, a meditar, a superar contradições reais, a identificar o porquê dos conflitos existentes. A participação é experiência coletiva, portanto só se pode aprender, na medida em que se conquista os espaços para a verdadeira participação. Dessa sorte, para concretizar uma gestão participativa educacional, é preciso que em cada escola, a comunidade vá conquistando seu espaço de participação. O processo inicial de formação da consciência crítica e autocrítica na comunidade é ponto muito importante, para elaborar o conhecimento adequado dos problemas que afetam o grupo. Assim, a realidade escolar é uma estrutura social e, que não se pode empregar unicamente sobre os aspectos pedagógicos.

Nessa realidade da gestão participativa é possível ocorrer conflitos. Desta forma, na perspectiva de uma participação dos diversos grupos na administração da escola, parece que não se trata de ignorar ou minimizar a importância dos conflitos, mas de perceber a sua existência, assim como as suas causas, implicações, na busca da democratização da gestão escolar, como condição necessária, para um melhor clima organizacional e ofertando um ensino de boa qualidade para a população. (SILVA, 2001)

Em se tratando, portanto, de administração participativa, torna-se imprescindível desenvolver uma cultura escolar em que os atores sejam estimulados para a construção do conhecimento e vivência de cidadania. Neste sentido, os gestores escolares precisam ser capazes de promover um trabalho em equipe, a qual é formada, segundo Lück (2009, p. 22), por:

> profissionais responsáveis pela organização e orientação administrativa e pedagógica da escola, da qual resulta a formação da cultura e ambiente escolar, que devem ser mobilizadores e estimuladores do desenvolvimento, da construção do conhecimento e da aprendizagem orientada para a cidadania competente. Para tanto, cabe-lhes promover a abertura da escola e de seus profissionais para os bens culturais da sociedade e para sua comunidade. Sobretudo devem zelar pela constituição de uma cultura escolar proativa e empreendedora capaz de assumir com autonomia a resolução e o encaminhamento adequado de suas problemáticas cotidianas, utilizando-as como circunstâncias de desenvolvimento e aprendizagem profissional.

Ainda segundo Lück (2009), aos diretores escolares compete zelar pela realização dos objetivos educacionais, orientar para que a comunidade escolar preze pela escola e seus resultados corroborando para que se alcance os padrões de qualidade definidos pelo sistema de ensino e leis nacionais, estaduais e municipais.

O gestor escolar precisa ser um líder atuante no contexto escolar integrando setores e pessoas na busca dos objetivos, como a garantia da qualidade no processo de ensino e aprendizagem. Portanto, o gestor educacional

> é o principal responsável pela escola, por isso deve ter visão de conjunto, articular e integrar setores, vislumbrar resultados para a instituição educacional, que podem ser obtidos se embasados em um bom planejamento, alinhado com comportamento otimista e de autoconfiança, com propósito macro bem definido, além de uma comunicação realmente eficaz. O fato de a equipe institucional cultivar sensações positivas, compartilhar aspirações profissionais, atitudes de respeito e confiança, gera valores realmente significativos para a instituição, pois professores e funcionários ao estarem num ambiente estimulante sentem-se mais dispostos e encorajados para trabalhar e ainda promover um trabalho coletivo cooperativo e prazeroso. (DA SILVA, 2009, p. 68-69)

Nessa linha de pensamento, Da Silva (2009), o gestor poderá formar a escola em conjunto com a comunidade interna e externa, buscando compreender suas ideias, mas, em especial, suas necessidades. Para tanto, torna-se necessário muita disciplina para integrar, reunir os esforços necessários para realizar as ações determinadas para o aperfeiçoamento da qualidade de ensino, disposição de agir com a racionalidade e a liderança para as problemáticas presentes no cotidiano. Dentre as características que devem ser presentes num gestor cita-se a disciplina, iniciativa, decisão, autoridade e a responsabilidade. Todas elas devem ser conjugadas num ambiente envolvente de aprendizagem que promova com prazer o crescimento.

Para se ter uma escola com resultados de qualidade na aprendizagem, com aumento de rendimento, de satisfação dos alunos e professores e da participação da comunidade é necessário que ocorra a atuação e envolvimento da equipe, visando um trabalho individual integrado em ações coletivas, resultante do planejamento participativo. Desta forma, um gestor consciente e crítico promove um ambiente ideal para a participação de toda a comunidade acadêmica e externa, tornando possível que seus membros possam se sentir responsáveis pelo processo e assim colaborarem com ideias e soluções, criando um elo entre a instituição e eles. (DA SILVA, 2009)

A liderança do gestor deve ser compartilhada, isto é, deve-se delegar responsabilidades procurando monitorar o desenvolvimento e os resultados. No olhar de Lück (2009), o gestor escolar é o líder e orientador principal da vida da escola e toda sua atividade educacional, que pode e deve delegar responsabilidades, porém, sem se esconder atrás dos executores. Não se recomenda a divisão de trabalho nas escolas, como muitas vezes ocorre, delimitando-se para o diretor a responsabilidade administrativa e para a equipe

técnico-pedagógica a responsabilidade pedagógica. Estes profissionais são participantes da liderança pedagógica exercida pelo diretor, exercendo essa responsabilidade em regime de parceria, apoio, compartilhando responsabilidades.

Por isso, o gestor deve zelar pela escola como um todo, tendo como foco de sua atuação em todas as ações e em todos os momentos a aprendizagem e formação dos alunos. Quando uma mesma fundamentação e entendimento é compartilhado por várias pessoas empenhadas na mesma tarefa, elas passam a manifestar comportamentos convergentes e a adotar representações semelhantes sobre o seu trabalho, reforçando uns o trabalho dos outros e, dessa forma, construindo um processo educacional único. A equipe por atuar a partir de objetivos comuns reconhecidos como valiosos por todos os que compartilham da mesma visão, a educação ganha efetividade. (LÜCK, 2009)

O gestor precisa desenvolver certos atributos em sua liderança para estímulo e motivação da equipe. Assim, Da Silva (2009), fala do perfil do gestor onde é essencial saber dialogar, ouvir, coordenar, respeitar o próximo, ter boa expressão, manter sempre metas. Através dessas características essenciais que vão delineando as funções da instituição, a estrutura da organização, além do planejamento, o trabalho em conjunto, as decisões que serão tomadas e tantas outras a serem realizadas. Quando se tem um gestor que é um líder com postura atuante em suas ações, de certa forma contagia a equipe que se torna motivada, sem medo de mudanças ou desafios. Dessa maneira, propicia a busca da satisfação pessoal pelo profissional que ali atua. Uma liderança com negatividade acaba por tolher a equipe, inibindo a participação e o envolvimento da mesma para as ações a serem alcançadas revela ser um líder autoritário, que atemoriza sua equipe na busca de resultados.

Ainda de acordo com Silva (2001), o gestor precisa estar atento às peculiaridades que caracterizam a organização escolar, em cujo local trabalham pessoas de diferentes realidades. Pensando nisso, um estilo de liderança moderno deve ser no sentido de reforçar a motivação interna, as expectativas e as buscas das pessoas, tratando-as como seres humanos dignos de respeito, promovendo a autoestima e um clima favorável entre elas. É importante reconhecer e ressaltar, que as pessoas nascem com uma tendência natural para aprender, serem inovadores e criativos.

Liderar envolve tomar decisões que trazem resultados positivos ou negativos para a organização e seus atores. Portanto, Cury (2002), traz a atenção que o exercício de uma liderança envolve alguém que deve se responsabilizar por atos de deliberação e de decisão. Falando do ambiente escolar a liderança é colegiada e democrática. É um elo entre o indivíduo e um colegiado, entre a tomada de decisão e a participação em cujos pilares encontra-se o diálogo como método e como fundamento.

No processo decisório existem diferentes viés a escolher e atuar. Desta forma:

> compete, pois ao diretor escolar, para o exercício pleno de seu trabalho, construir um repertório conceitual próprio em sua escola, sobre a educação e o seu trabalho de liderança educacional, de modo a saber traduzir esse repertório em ações efetivas sobre: i) políticas educacionais definidas legalmente e a partir de normas de governo; ii) os desafios e demandas educacionais apresentados pela dinâmica da sociedade globalizada, tecnológica e do conhecimento; iii) os desafios de orientação e formação de crianças, jovens e adultos vivendo em um mundo dinâmico, pleno de estimulações ao mesmo tempo instigantes, desafiantes e contraditórias. (LÜCK, 2009, p.18-19)

Ainda sobre a abordagem da liderança na gestão escolar, Lück (2009, p. 19) acrescenta que:

> para o desenvolvimento dessa concepção, é necessário desenvolver conhecimentos a partir, dentre outros aspectos, de: Constituição Federal e Constituição Estadual; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; Diretrizes Curriculares Nacionais dos diversos níveis e modalidades de ensino; Legislação Educacional de seu Estado e do seu Município; Instrumentos Normativos e Executivos de seu sistema e rede de ensino; Estatuto do Magistério; Estatuto da Criança e do Adolescente; Concepções teórico-metodológicas consistentes com a promoção de educação para a formação do cidadão como sujeito autônomo, participativo e capaz de posicionar-se criticamente diante de desafios e resolvê-los; Problemática sociocultural de seu tempo, seu país, estado, município e comunidade, em uma sociedade global, tecnológica e centrada no conhecimento; Natureza humana e seu processo de desenvolvimento, nas sucessivas etapas de vida e em relação aos seus desafios.

CONCLUSÃO

Em vista do que foi apresentado, conclui-se que ao falar de gestão escolar nota-se dois víeis que se harmonizam e completam, a gestão democrática e a participativa que deve ser liderada pelo gestor na busca da garantia da qualidade no processo de ensino e aprendizagem. Na gestão democrática percebe-se que a escola deve ser um ambiente democrático e livre que estimula a vivência associativa em seus elementos, pois precisam ser participativos, presentes, de forma organizada e coordenada, sendo um dos pilares essências a comunicação que possibilita enxergar as reais demandas da comunidade e da sociedade. Também, nesse contexto, é essencial respeitar as normas e regulamentos advindos da constituição, leis, diretrizes e estatutos.

Já na gestão participativa notou-se que a comunidade precisa ser atuante, composta por uma consciência crítica e autocrítica pensando no coletivo, no que é melhor para todos os envolvidos no sistema. Em vez de deixar de lado, os conflitos ou minimizá-los, recomenda-se que combatam com inteligência, discernimento, mediando estes em soluções realistas e práticas que favoreçam e propiciem um melhor clima organizacional, além de especialmente, oferecer um ensino de excelência a população.

Falando do gestor, este tem um papel fundamental no ambiente educacional, já que é o principal responsável pela administração, desenvolvimento, construção e resultado deste ambiente. Seu papel é zelar para que se cumpra os objetivos educacionais, alcance padrões de qualidade na educação, ocorra o cumprimento da legislação, estimule um clima favorável, pacífico, amistoso na equipe de trabalho e seja um orientador para gerar um cidadão competente.

O gestor escolar precisa desenvolver a liderança com dialogo, empatia, se aperfeiçoando na carreira, monitorando o alcance das metas. A motivação do grupo deve ser diária para que ocorra um ambiente favorável e produtivo, reconhecendo as diferenças e resolvendo os conflitos. Quando cada membro da equipe percebe que pode ser inovador, criativo e competente e que pode contar com seu gestor os resultados são muito positivos, em especial, a garantia da qualidade no processo de ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BRASIL**. Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB**)**. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>. Acesso em 17 jul. 2018.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Gestão democrática da educação: exigências e desafios. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-Periódico científico editado pela ANPAE**, Goiânia, v. 18, n. 2, p. 163-174, 2002. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/rbpae/article/viewFile/25486/14810>. Acesso em 17 jul. 2018.

DA SILVA, Eliene Pereira. A importância do gestor educacional na instituição escolar. **Revista Conteúdo,** Capivari, v. 1, n. 2, p. 67-83, 2009. Disponível em: < http://www.conteudo.org.br/index.php/conteudo/article/viewFile/21/23>. Acesso em 17 jul. 2018.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009, 144 p.

______. Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, p. 11-33, fev/jun., 2000.

SILVA, Jerônimo Jorge Cavalcante. Gestão escolar participada e clima organizacional. **Gestão em ação,** Salvador, v. 4, n. 2, p. 49-59, 2001.

HISTÓRIA ORAL DE VIDA DE PROFESSORES DE ESCOLAS RIBEIRINHAS DA AMAZÔNIA

Data de aceite: 02/05/2024

Daiane Rodrigues da Cruz
Graduanda em licenciatura em pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas-UFAM
http://lattes.cnpq.br/2000697187272692

Maria Eliane de Oliveira Vasconcelos
Docente na Universidade federal do Amazonas- UFAM
http://lattes.cnpq.br/8874787175007937

RESUMO: Este estudo parte da necessidade de valorização das histórias de vida dos professores ribeirinhos, uma vez que eles reúnem experiências e práticas importantes para a construção de estratégias pedagógicas fundamentais para o processo ensino aprendizagem. Teve como objetivo compreender a história oral de vida de professores de escolas ribeirinhas da região do Mamurú, localizada em uma área de fronteira entre os Municípios de Parintins (Am) e Juruti (Pa) e contribuições para refletir a Educação do Campo. O caminho metodológico fundamentou-se na perspectiva histórica, com a metodologia da pesquisa da história oral, realização de entrevistas temáticas com 4 (quatro) professores, as quais foram gravadas e transcritas. Os autores que contribuem com as discussões deste trabalho são: Freire (1996) Delgado (2010), Hage (2011), Parente (2014), Arroyo; Caldart; Molina (2011). Os resultados apresentam os desafios enfrentados pelos professores que trabalham em comunidades ribeirinhas, incluindo a distância das escolas, a falta de infraestrutura e material pedagógico, falta de formação continuada, bem como as dificuldades causadas pela relação de fronteira entre as cidades de Juruti e Parintins. Também foi destacado o potencial e experiência de trabalhar com turmas multisseriadas, por meio de abordagens multidisciplinares e criativas, levando em conta a realidade das crianças. As histórias orais são percursos de vida profissional entrelaçadas ao compromisso com a educação e os modos de vida ribeirinha na Amazônia.

PALAVRAS-CHAVE: Educação do Campo, Saberes docentes, Território.

INTRODUÇÃO

Estudar a realidade educacional a partir das histórias de vida de professores "centram-se na pessoa do professor, com ênfase nas subjetividades e identidades que as histórias comportam" (Souza, 2007) porque eles são sujeitos de suas próprias ações e pensamentos, produtores de saberes que se entrecruzam com suas memórias. Nas palavras de Thompson a história oral (2002, p. 16) "[...] tem um poder único de nos dar acesso às experiências daqueles que vivem às margens do poder, e cujas vozes estão ocultas porque suas vidas são muito menos prováveis de serem documentadas nos arquivos."

A realidade das escolas do campo e das condições de trabalho de professores e professoras tem sido historicamente invisibilizada, não gerando inquietações para a transformação da realidade nem demandas por políticas públicas efetivas. A construção da história da Educação do Campo tem raízes nos movimentos sociais populares de luta por uma educação que considere sua realidade social, econômica e política dos povos do campo. A luta pela educação no campo tem sido fundamental, mas é necessário avançar no debate sobre essa temática para alcançar uma educação de qualidade e garantir o direito à educação dos povos do campo (Barros; Lihtnov, 2016; Fonseca; Paz, 2012). Nas áreas rurais, as escolas ribeirinhas enfrentam dificuldades de acesso, infraestrutura precária, falta de material didático e dificuldades climáticas, o que influencia o calendário escolar adaptado ao ciclo das águas.

Apesar dos desafios e dificuldades enfrentados, há profissionais que por anos trabalham nas escolas do campo e contribuem com a educação de crianças e jovens nas comunidades ribeirinhas da Amazônia, sendo muitas de difícil acesso. No entanto, tais profissionais trazem consigo histórias, saberes, relatos, experiências, que contribuem para compreender os acontecimentos da realidade escolar nessas comunidades, uma vez que essas experiências não ocorrem somente no espaço da sala de aula mas fora dela também. Isso nos leva a indagar: quais relatos de experiências, desafios e potencialidades pedagógicas podem ser registrados a partir da história oral de vida de professores de escolas ribeirinhas da Amazônia?

Queremos compreender o fazer pedagógico desses profissionais, mostrando a realidade de vida a partir de histórias orais, de relatos próprios de cada professor e professora com a finalidade de dar visibilidade aos saberes da docência, aos saberes culturais e aos saberes da experiência, produzidos e vivenciados por eles, visto que cada relato é único e fascinante em sua singularidade e potencialidade, revelam emoções e identidades (Neves, 2001 apud Delgado, 2010). Ao evidenciar as histórias de vida de professores também estaremos traçando caminhos teórico metodológico para entender os desafios e as potencialidades pedagógicas de professores de escolas ribeirinhas.

Apesar dos desafios, os professores das escolas ribeirinhas da Amazônia contribuem com a educação nas comunidades ribeirinhas. A valorização desses profissionais e a compreensão de suas experiências podem contribuir para a formação de professores do campo e para melhorar a qualidade da educação nessas localidades.

METODOLOGIA

Esta pesquisa assume uma abordagem qualitativa (Gil, 2002), por meio da metodologia de história oral que de forma ampla contribui com "a interpretação da história e das mutáveis sociedades e culturas através da escuta das pessoas e do registro de suas lembranças e experiências" (Thompson, 2002a, p.09). Ela se articula ao contexto das experiências vividas dos sujeitos em suas trajetórias e vida e a produção dos saberes nesse processo.

De acordo com Delgado (2010, p. 15), a "A história oral é um procedimento metodológico que busca, pela construção de fontes e documentos, registrar, através de narrativas induzidas e estimuladas, testemunhos, versões e interpretações sobre a História em suas múltiplas dimensões". Faz parte dessa metodologia o uso de entrevista, que pode ser classificada em três tipos: depoimento de história de vida, entrevista temática, entrevista de trajetória de vida (Delgado, 2010). É um procedimento de produção de conhecimento que pode ser utilizado por diferentes áreas do saber (Meihy, 2006, apud delgado, 2010).

Para Thompson (2002) a história oral é:

> A história oral é uma história construída em torno de pessoas. Ela lança a vida para dentro da própria história e isso alarga seu campo de ação. Admite heróis vindos não só dentre os líderes, mas dentre a maioria desconhecida do povo. Estimula professores e alunos a se tornarem companheiros de trabalho. Traz a história para dentro da comunidade e extrai a história de dentro da comunidade. Ajuda os menos privilegiados [...] (Thompson, 2002b, p. 44).

A história oral é construída em torno de pessoas onde ela permitir a coleta de depoimentos de histórias de vida, busca ouvir e registrar as vozes dos sujeitos excluídos da história oficial, sendo um movimento de resgatar a palavra dos sujeitos que, sem a mediação do pesquisador, não deixariam nenhum testemunho, ao mesmo tempo em que a entrevista possibilita o compreender a realidade dos sujeitos investigados e compartilhar de suas experiências, assim havendo aproximação entre investigado e o pesquisador.

Considerando a metodologia da história oral, optamos por utilizar a entrevista temática (Delgado, 2010); (Gill; Silva,2016), pois possibilita uma análise mais aprofundada da realidade de vida dos professores selecionados, focando em suas experiências, desafios e potencialidades no contexto pedagógico. Para isso, foram selecionados previamente quatro professores de escolas localizadas em comunidades da região do rio Mamuru, que fica na área de fronteira entre os municípios de Parintins-AM e Juruti-PA. Para obter a devida autorização dos professores, foi necessário utilizar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCL). A escolha desse método permitiu a construção de evidências por meio

da análise e entrecruzamento dos relatos, revelando diferentes perspectivas sobre a vida e o ambiente de cada professor ao longo do tempo. Durante o processo, foi realizada uma escuta atenta das vozes e percepções dos professores.

A pesquisa foi realizada com os quatro professores da região do rio Mamuru. Foram realizadas entrevistas com esses professores, durante uma estadia de aproximadamente cinco dias na comunidade ribeirinha no período de 19 a 25 de abril de 2023. Aproveitamos também para conversar com os moradores sobre a comunidade e a escola, proporcionando momentos de aprendizagem importantes por meio do contato com a natureza e a comunidade. O rio Mamuru possui 19 comunidades em suas margens, onde estão localizadas 11 escolas, incluindo duas escolas indígenas e mais três salas anexas. Além de ser utilizado como caminho para os deslocamentos, o rio Mamuru também é de onde os ribeirinhos executam as atividades que lhes proporciona fonte de renda e de sobrevivência como a pesca, além de trazer o mágico e o divino.

Durante as entrevistas realizadas com os professores da região do rio Mamuru, adotamos nomes da flora amazônica para idênticá-los. Foram conduzidas quatro entrevistas, sendo a primeira com o professor Açaizeiro, 12 anos de experiência na educação na região do rio Mamuru, a segunda com a professora Mungubeira, com 52 anos de idade a professora tem 12 de experiência na região, a terceira com a professora Seringueira, tem 6 anos de experiência na região, e a quarta com a professora Castanheira, com 45 anos de idade tem 12 anos de experiência na área educação na região do rio Mamuru. A preservação da privacidade dos professores foi considerada essencial, seguindo as normas acadêmicas e garantindo a confidencialidade das informações coletadas.

Tivemos a preocupação de dialogar sobre suas trajetórias de vida, cujos conteúdos são eivados de coragem, resistência e compromissos com a educação das crianças do campo, com a construção de vínculos com as comunidades, onde trabalham, e com as questões ambientais e culturais da região do Mamuru.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Educação do campo e professores ribeirinhos

Inicialmente a expressão “Educação do Campo” nasceu como Educação Básica do campo nas discussões para a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em Luziânia, Goiás, em 1996. Foi só em 2002 a partir das discussões no Seminário Nacional realizado em Brasília, que passou a ser chamada Educação do Campo, consolidando-se nos debates da II Conferência Nacional, realizada em julho de 2004. (Caldart, 2004, p.1)

A Educação do Campo vem do movimento de lutas pela transformação da realidade educacional específica das áreas de Reforma Agrária, em seguida dos movimentos por políticas públicas que garantisse aos trabalhadores do campo o direito à educação, a uma educação emancipadora, que considere sua realidade social, econômica e política.

A Educação do Campo busca garantir o direito à educação dos povos do campo, indígenas, ribeirinhos, agricultores familiares, quilombolas, pescadores, atingidos por barragens, assentados, trabalhadores e trabalhadoras rurais, considerando sua realidade social, econômica e política (Caldart, 2004; Arroyo; Caldart; Molina, 2011).

O envolvimento com a diversidade e identidades dos sujeitos, com a dinâmica das águas e com as lutas fazem parte da prática docente nas áreas ribeirinhas da Amazônia (Oliveira e Santos, 2007). É necessário trabalhar para ajudar os estudantes a reconhecerem e valorizarem sua identidade cultural e compreender os valores, assim como adotar práticas pedagógicas e curriculares pertinentes ao contexto ribeirinho. A abordagem educacional de Paulo Freire (1996), fundamentada em uma educação contextualizada e libertadora, tem sido aplicada na educação das comunidades ribeirinhas para compreender suas peculiaridades e enfrentar seus desafios.

Faz parte do fazer docente nas regiões ribeirinhas, o envolvimento com a diversidade e a identidades dos sujeitos, com a dinâmica das águas e o levantar da rede de pesca, sem esquecer das lutas e "[...] sobretudo, trata de construir uma educação do povo do campo e não apenas com ele, nem muito menos para ele" (Caldart, 2004 p. 3). Na Pedagogia do Oprimido escrito por Paulo Freire "e toda a tradição pedagógica decorrente das experiências da Educação Popular, que incluem o diálogo com as matrizes pedagógicas da opressão (a dimensão educativa da própria condição de oprimido) e da cultura (a cultura como formadora do ser humano)" (Caldart, 2004 p. 4). Nesse viés os professores de escolas ribeirinhas precisam trabalhar com o objetivo de ajudar o aluno a encontrar a identidade cultural do espaço, a necessidade de entender a postura pedagógicas e valores.

Portanto, as ideias de Paulo Freire são essenciais para orientar a prática educativa dos professores ribeirinhos. Ele defendia uma pedagogia libertadora, que valorizava o diálogo, a participação, a problematização e a conscientização. Esses princípios se mostram extremamente relevantes na educação do campo, onde é necessário engajar os alunos e promover o senso crítico.

Desafios dos professores ribeirinhos do rio Mamuru

A realidade de vida e trabalho dos professores ribeirinhos está longe de ser fácil. Esses profissionais atuam em regiões rurais e remotas, sem acesso a recursos básicos e infraestrutura adequada. Suas comunidades são geralmente afastadas dos grandes centros urbanos, o que dificulta o acesso às escolas e às oportunidades de formação continuada. Os professores ribeirinhos enfrentam desafios específicos relacionados à realidade socioeconômica e cultural dessas comunidades.

O primeiro desafio é a distância, visto que as escolas estão localizadas a margem do rio Mamuru aproximadamente a 12 horas de barco de Parintins, a cidade mais próxima da região.

> Único problema é a distância da minha filha. Mas ela já entendeu que eu tô numa missão pra Deus. E quando ela fica sozinha lá, ela diz que Deus que tá preparando pra vida. Nessa questão de localidade eu me sinto bem aqui. Tem dificuldade de transporte, mas já temos um, demorado o que faz perder tempo na viagem que poderia ter mais tempo na cidade resolvendo problemas de saúde e outros". (Castanheira, entrevistada em 21/04/2023)

O relato da professora Castanheira mostra que um dos desafios enfrentados pelos professores de escolas ribeirinhas é a distância entre a escola e a cidade, o que pode gerar dificuldades no contato com a família. No entanto, ela acredita que está cumprindo uma missão divina e que sua filha entende esse propósito. Além disso, a dificuldade de transporte também é mencionada, pois mesmo tendo acesso a uma rabeta, a viagem é demorada e faz com que ela perca tempo que poderia ser utilizado para resolver outras questões na cidade. Podemos observar a mesma problemática na fala do professor Açaizeiro, que diz:

> Sim, complicado né. A gente depende muito dos barcos de linha, esse barco que faz frete aí. Tipo assim aqui ainda é a necessidade de locomoção muito grande ainda, mas mesmo assim demora muito tempo, demoramos 10 a 11 horas pra chegar em Parintins. E a passagem é 65 reais. É um desafio. Professor ele vive de desafio". (Açaizeiro, entrevistado em 21/04/2023)

Por sua vez, o relato do professor Açaizeiro reforça a importância do transporte nessas regiões ribeirinhas. Ele menciona que a uma dependência dos barcos de linha e que essas viagens tem uma longa duração, levando cerca de 10 a 11 horas para chegar em Parintins. Além disso, o preço da passagem é alto, o que se torna um desafio para os professores que precisam se deslocar.

Podemos observar que ambos os relatos evidenciam a dificuldade de acesso e locomoção enfrentada pelos professores de escolas ribeirinhas no rio Mamuru, o que afeta sua rotina de trabalho, bem como a possibilidade de resolver problemas de saúde ou outros na cidade. Essa realidade mostra como os professores nessas regiões vivem com constante dificuldades impostas pela localidade.

Outro desafio é a falta de infraestrutura e material pedagógico, como podemos visualizar no relato a seguir:

> Quando saímos da academia você vai com Piaget, Vygotsky, Emília Ferreiro, mas quando chegar na realidade não tem nenhum desse pra ajudar, porque a criança não tem uma cadeira pra sentar, um material didático adequado ao não ser o que tu leva, que você leva todo mês, você vê o que você tá querendo incluir o menino você já leva do teu bolso pra lá, quando você vê já tá fazendo a escola, aqui na região tem quatro professores que estão construindo escola, já tô por aqui!, porque professor não é para construir escola [...] Eu sei do trabalho dos professores. (Mungubeira, entrevista em 29/04/2023)

A fala da professora Mungubeira retrata os desafios como a ausência de recursos didáticos adequados e a falta de políticas públicas voltadas para a educação nessas regiões. Ela expressa sua insatisfação ao perceber que, apesar de estudar teorias pedagógicas como as de Piaget, Vygotsky e Emília Ferreiro, na prática não encontra condições mínimas para aplicá-las, devido a essa falta de recursos, onde é exemplificada no trecho em que a professora menciona a falta de cadeiras para as crianças sentarem e ela tira do próprio bolso para levar o material didático para suprir essa carência, assim a falta de infraestrutura e recursos nesse contexto dificulta a criação de um ambiente propício para a aprendizagem.

Importante destacar o artigo 205 da constituição federal de 1988, que determinar que a educação é um direito de todos é dever do "Estado" (BRASIL, 1988), mas não é o que vemos na prática, segundo a professora Mungubeira, alguns professores estão construindo a escolar, se mobilizando e fazendo ações como bingos e quermesses para arrecadar fundos para construir a escola e realizar a manutenção da mesma.

Concordamos com o pensamento de Freire (2021, p.13), quando diz que situações como essas se tornam cômodas, pois em "face da omissão criminosa do Estado, as comunidades populares criam suas escolas, instalam-nas com um mínimo de material necessário, contratam suas professoras quase sempre pouco cientificamente formadas e conseguem que o Estado lhes repasse algumas verbas." Isso demonstra como o estado é negligente e acaba deixando os professores sem materiais didáticos, sem um ambiente de trabalho adequado/digno e sem moradia, assim obrigando os professores a exercer um papel que não é seu, sem o investimento e suporte adequado o Estado coloca uma carga adicional sobre os professores, comprometendo a qualidade da educação oferecida. O ensinar deveria ser a prioridade desses docentes, mas não é o que vemos no seu dia a dia.

> Outra questão é formação profissional, porque a internet pra cá é lenta e a gente enrola e acaba não conseguindo realizar as atividades, eu até desisti de uma por causa disso, mas uma pós eu já terminei. Queria fazer mais uma graduação mas não vou desistir. [...]. (Castanheira, entrevistada em 21/04/2023)

A professora faz uma importante reflexão sobre os desafios enfrentados pelos docentes em escolas ribeirinhas, evidenciando a questão da formação profissional. Ela destaca que a internet lenta impossibilita a realização das atividades, levando até mesmo à desistência em algumas situações. A importância da formação continuada para professores é indiscutível. A educação é um campo que está em constante evolução e transformação, e os educadores precisam estar atualizados com as novas tendências, metodologias e conteúdo. A formação continuada é um meio eficaz de garantir que os professores se mantenham atualizados e qualificados para o exercício da profissão.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em seu artigo 62º, estabelece que a formação continuada é um direito dos educadores, visando sua atualização e aperfeiçoamento profissional. Além disso, o Plano Nacional de Educação (PNE) "garantir

a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino". Nota-se a dificuldade de cumprir tais leis, visto que a distância e o acesso à internet impossibilita a participação efetiva dos professores em cursos, palestras de formação continuada, fazendo que eles não participem ou desistem do mesmo.

Outro desafio é a questão de fronteira entre juruti e Parintins, como vemos a seguir:

> A questão de fronteira muito se apegar na questão de identidade, e como eles tivessem pedido um pai, o pai dele não é o pai dele, essa adaptação tá bem demorada pelo anos que juruti já tem o poder jurisdicional, uma questão de ele até mesmo não aceitarem agente, os professores jurutienses [...] muitos diziam, há mais os professores do Amazonas faziam isso e isso [...] a maioria se reconhece como Parintinese, se você vê no registro, as pessoas que nasceram aqui, pessoas nasceram em terra paraenses sendo registradas como Parintineses, por se a cidade mais próxima, se querem resolver alguma coisa é lá que vão, o cadastro da bolsa família é feito em Parintins, são poucos os que conhecem juruti. A logística é muito grande, ir pra juruti, pegar um barco de 12h para Parintins, de chegar lá e pegar mais um barco de 5 horas para Juruti." (Seringueira, entrevistada em 22/04/2023)

Acompanhando a ideia de identidade, gera conflito e instabilidade nessas comunidades. A identificação das pessoas com a cidade vizinha, Parintins, e a falta de reconhecimento como Jurutienses apontam para essa dificuldade de adaptação e aceitação. Algo que contribui e a logística mencionada pela professora, o fato de ser necessário um deslocamento tão longe (12 horas de barco até Parintins e mais 5 horas até Juruti) para resolver questões básicas, como o cadastro da bolsa família, reflete a falta de infraestrutura e serviços adequados na própria cidade de Juruti.

Segundo os relatos dos professores, algumas crianças nunca visitaram Juruti e só algumas que as vezes acabavam indo para lá apenas para tirar documentos. Nesse contexto, de dinâmica de fronteira, o professor tenta aproximar as crianças de Juruti por meio do ensino do hino do município, buscando assim despertar nelas um sentimento de pertencimento à cidade em que vivem. A professora Seringueira por sua vez nos contar que para tentar aproximar, ela destaca a disciplina "estudo amazônicos" presente apenas no currículo do Pará, e como isso permite que ela aborde temáticas específicas da região, como o bioma local e a cidade de Juruti. Através dessa abordagem, ela busca fazer com que seus alunos conheçam melhor a cidade e desenvolvam um senso de identidade com a mesma.

Ainda nesse viés a professora Mungubeira relata de como a distância entre a escola e órgãos responsáveis pela educação pode dificultar o acesso a esses recursos, ela relata várias situações em que ela muitas vezes precisa contar mais com o apoio de Parintins do que com a própria SEMED (Secretaria Municipal de Educação) de Juruti, devido à distância entre as duas localidades. Essa distância dificulta o acesso a recursos e materiais educacionais, o que acaba afetando o interesse dos alunos.

Classe multisseriadas: construção de experiências e potencialidades pedagógicas

As escolas multisseriadas oportunizam às populações do campo terem acesso à escolarização no lugar em que vivem, em sua própria comunidade, fator que poderia contribuir significativamente para a permanência dos sujeitos no campo e para a afirmação de suas identidades culturais (Hage, 2011). Essa realidade requer uma abordagem pedagógica diferenciada, em que o professor precisa adaptar seu planejamento às necessidades e aprendizagem de cada aluno.

A professora Mungubeira evidencia as dificuldades enfrentadas pelos professores em classes multisseriadas, especialmente no que diz respeito ao planejamento de aulas: "[...] eu passava a madrugada fazendo plano e não dava conta e ainda tinha mais, tu faz 5 planos e tu nem chega na metade deles, não tem como! Não entra na cabeça do curumim [...] O plano que eu faço semanal ou quinzenal ou mensal ninguém faz, mas eu faço porque é bom [...]" (Mungubeira, entrevistada em 29/04/2023)

A professora Mungubeira nos contar que faziam uns 5 planos e nem chegava na "metade dele" isso porque "[...] muitos professores do campo organizam seu trabalho pedagógico sob a lógica da seriação, desenvolvendo suas atividades educativas referenciadas por uma visão de "ajuntamento" de várias séries ao mesmo tempo, que os obriga a elaborar tanto planos de ensino e estratégias de avaliação da aprendizagem diferenciadas quantas forem as series com as quais trabalham [...]" (Hage, 2011, p.100).

A BNCC afirmar a importância do planejamento de classes multisseriada: "O planejamento em turmas multisseriadas é crucial para que todas as crianças tenham acesso a oportunidades de aprendizagem significativa, considerando suas particularidades e possibilitando que avancem em seus desenvolvimentos, de forma a garantir seu direito à educação de qualidade." (BNCC, p. 42).

A professora Mungubeira nos contar um pouco de sua praticar como observamos a seguir:

> Quando eu dividia esse alunos eu não conseguia, era um plano para cada um, depois comecei a parte o meu pezinho, não, não faço, comecei a fazer planos semanal que é de língua portuguesa a ensino religioso, ainda tem o Love you, porque coloquei o inglês pra eles, se eu trabalhava por exemplo nesse dia estávamos vendo a história de juruti, teve história de Tiradentes, além da questão indígenas, que lá é muito presente, eles moram ali num lado e não conhece o indígenas, então bora pra aldeia ou traz a aldeia até aqui" (Mungubeira, entrevistada em 29/04/2023)

A professora destaca o papel da língua portuguesa e do ensino religioso em sua prática pedagógica, reconhecendo a importância dessas disciplinas. Ela também menciona a introdução do inglês como um recurso para proporcionar mais oportunidades educacionais para seus alunos. Ao abordar a história de Juruti, Tiradentes e questões indígenas, a professora busca trazer elementos da realidade local para a sala de aula, visando conectar

o aprendizado aos contextos vivenciados pelos alunos. Ela menciona a importância de visitar a comunidade indígena, visto que podemos encontra umas duas aldeias ao longo do rio Mamuru, ou trazer a realidade dessas comunidades para a sala de aula, enfatizando a necessidade dos alunos conhecerem, assim promover uma educação contextualizada e intercultural.

Essa prática pedagógica da professora Mungubeira está em linha com os princípios defendidos por autores da educação do campo, como Arroyo e Cardart e Molina (2011) onde a educação do campo precisar resgatar os valores do povo, aprofundar em uma pedagogia que respeite a cultura e identidade, levando em consideração ciclos da natureza, tempos, mística da terra e as festas populares. Assim como Paulo Freire (1996), que destacam a importância de uma pedagogia que valorize a cultura, a história e as realidades dos estudantes, tornando o ensino mais significativo e engajador.

O relato da professora Mungubeira sobre seu trabalho com alunos de classes multisseriadas está diretamente relacionado com as práticas de Paulo Freire (1987), em especial com a utilização das palavras geradoras. As palavras geradoras são termos significativos para a realidade dos alunos, que servem como ponto de partida para a aprendizagem de um determinado conteúdo, algo que conseguimos notar nas palavras da professora Mungubeira;

> Você leva uma regra de português e regra de matemática, você trabalhar com multi, tem que trabalhar tudo ao mesmo tempo se tá trabalhando uma música que fala do meio ambiente, mas dentro da música você pode trabalhar os números ordinais, sequência numérica, tu vai puxando tudo ao mesmo tempo só com uma única música, algo que só aprendi lá, uma teoria de construção que eu aprendi lá, não sabia como trabalha com multi[...] o que eu fazia de diferente era a minha atividade, o conteúdo era o mesmo, se esse já escreve, arrocha texto de interpretação, sempre fiz teatro, colocava aqueles aventais bem coloridos, com as cores, com as letras, mana tudo pra chamar atenção do meu aluno, fazer ele sentir parte daquele momento de aprendizagem. (Mungubeira, entrevistada em 29/04/2023)

No caso da professora Mungubeira, ela utiliza a música como uma temática para trabalhar diversas habilidades, como regras de português e matemática. Ela escolhe uma música que fala sobre meio ambiente e dentro dela consegue abordar temas como números ordinais e sequência numérica. Ou seja, a música é a palavra geradora que possibilita explorar diferentes conteúdos de forma integrada.

Ao utilizar a música como recurso pedagógico, a professora cria um ambiente participativo e motivador para os alunos. O uso de teatro e aventais coloridos com letras e cores também contribui para chamar a atenção dos alunos e fazê-los sentir parte daquele momento de aprendizagem. Dessa forma, a professora Mungubeira segue a abordagem freiriana de tornar a educação um processo contextualizado e participativo, em que os alunos são incentivados a refletir e construir conhecimentos a partir de suas próprias vivências.

Assim, o relato da professora Mungubeira exemplifica como a prática pedagógica pode estar alinhada com os princípios de Paulo Freire, ao utilizar palavras geradoras para tornar o processo de aprendizagem mais significativo e mobilizador para alunos de classes multisseriadas. Através da música e da temática do meio ambiente, ela consegue trabalhar diversos conteúdos de maneira integrada, estimulando o pensamento crítico e a participação ativa dos alunos.

Essa prática pedagógica da professora Mungubeira está em linha com os princípios defendidos por autores da educação do campo, como Arroyo e Cardart e Molina (2011) onde a educação do campo precisar resgatar os valores do povo, aprofundar em uma pedagogia que respeite a cultura e identidade, levando em consideração ciclos da natureza, tempos, mística da terra e as festas populares. Assim como Paulo Freire (1996), que destacam a importância de uma pedagogia que valorize a cultura, a história e as realidades dos estudantes, tornando o ensino mais significativo e engajador.

As classes multisseriadas têm uma importância significativa na garantia do acesso à educação em áreas rurais, especialmente em comunidades ribeirinhas. Nessas localidades, muitas vezes é inviável formar turmas separadas para cada série, devido ao número limitado de alunos. Assim, tornam-se uma alternativa necessária para que todos os alunos tenham a oportunidade de aprender. Essa forma de organização das turmas permite que estudantes de diferentes idades e séries compartilhem o mesmo ambiente educativo, promovendo um aprendizado coletivo e colaborativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados deste estudo consistem em uma análise minuciosa das entrevistas realizadas, que revelaram os desafios enfrentados pelos professores em seu trabalho nas comunidades ribeirinhas. Esses desafios envolvem diversas questões, tais como a distância das escolas, a falta de infraestrutura e de material pedagógico, assim como as dificuldades decorrentes da fronteira entre as cidades de Juruti e Parintins. Além do acesso dos professores a recursos necessários de formação continuada. Além disso, é importante destacar as experiências e as potencialidades encontradas ao trabalhar com turmas multisseriadas como o trabalho multidisciplinar e criativo, dialogando com a realidade das crianças e o processo de planejamento nas classes multisseriadas, bem como a relação entre escolas e comunidades ribeirinhas.

Dessa forma, podemos concluir que o estudo realizado proporcionou uma compreensão aprofundada da realidade das escolas do campo na região do Rio Mamuru, evidenciando os desafios, experiências e potencialidades pedagógicas dos professores e sua conexão com a diversidade dos territórios amazônicos. Tais informações contribuem para o fortalecimento da educação no campo e para a garantia dos direitos e protagonismo dos sujeitos ribeirinhos. Acreditamos que esse estudo serve como base para a construção de outras investigações e abre caminho para a expansão do conhecimento nessa área.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez, CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Monica Castagna. **Por uma Educação do Campo.** Petrópolis. R.J. Vozes – 2004.

BRASIL. Lei nº 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação** 2014-2024: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. -Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014

BARROS, Lânderson Antória; LIHTNOV, Dione Dutra. **Reflexões sobre a educação rural e do campo:** as leis, diretrizes e base do ensino no e do campo no Brasil. Revista Geographia Meridionalis. v. 02, n. 01. Jan-Jun 2016 p. 20–37

CALDART, R. S. **Elementos para construção do projeto político e pedagógico da educação do campo**. Revista Trabalho Necessário, v. 2, n. 2, 14 dez. 2004.

DELGADO, L. de A. N. **História Oral** – **Memória, tempo, identidades**. 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

FONSECA, Renata Rodrigues da; PAZ, Suelaynne Lima da. **Educação do campo: História e perspectivas.** In: OPEN JOURNAL SYSTEMS V. 1 N. 1, 2012. Anais [...]. Disponível em:https://www.anais.ueg.br/index.php/anais_itaberai/article/view/672 . Acesso em: 20 abril de 2022.

FREIRE, Paulo**. Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários a práticas educativas. 25° ed. São Paulo: Paz e Terra. 1996.

FREIRE, Paulo. **Política e educação: ensaios**. 5ª ed., v.23. São Paulo, SP: Cortez. 2001

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002

GILL, Lorena e SILVA, Eduarda. Perspectivas para a História Oral. In: Pedro Robertt; Carla Rech; Pedro Lisbero e Rochele Fachineto. (Org.). **Metodologia em ciências Sociais Hoje:** Práticas, Abordagens e Experiências de Investigação.1ed.Jundiaí, Santa Catarina: Paco Editorial, 2016, v. 2, p. 107-126.

HAGE, S. M. **Por uma escola do campo de qualidade social**: transgredindo o paradigma (multi) seriado de ensino. Em aberto, Brasília v 24, n 85, p. 97-113, abril, 2011.

SOUZA, Elizeu Clementino. (Auto) biografia, histórias de vida e práticas de formação. In.: NASCIMENTO, AD.,and HETKOWSKI, TM., orgs. **Memória e formação de professores** [online]. Salvador: EDUFBA, 2007. 310 p.ISBN 978-85-232-0484-6. Available from SciELO Books. Disponível em <http://books.scielo.org>. Acesso em: 10 abril 2022.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de (Org.). **Cartografias Ribeirinhas**: Saberes e representações sobre práticas sociais cotidianas de Alfabetizandos Amazônidas. 2e. Belém: EDUEPA, 2007

PARENTE, C. M. D. **Escolas Multisseriadas**: a experiência internacional e reflexões para o caso brasileiro. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, 22(82), 57-88, jan./mar. 2014

MEIHY, J. C. S. B. **Manual de história oral**. 4.ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

THOMPSON, P. **História oral e contemporaneidade.** História Oral, 5, 2002. Disponível em: http://revista.historiaoral.org.br. Acesso em: 10 de jan. 2023a.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado: história oral**. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro – RJ: Paz e Terra, 3. Edição, 2002b.

CAPÍTULO 24

INNOVACIÓN PEDAGÓGICA DESDE LA PERSPECTIVA DE LIDERAZGO EN INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA EN COLOMBIA

Data de aceite: 02/05/2024

Wilquer Herney Cruz Medina
Corporación Unificada Nacional de Educación Superior - CUN (Colombia)
https://orcid.org/0000-0002-8499-4190

Martha Elena Roa Rodríguez
Corporación Unificada Nacional de Educación Superior - CUN (Colombia)
https://orcid.org/0000-0003-1513-2500

Andrés Ricardo Riveros Tarazona
Universidad Nacional Abierta y a Distancia-UNAD, Docente Maestría en Gestión Financiera-MGF (Colombia)
https://orcid.org/0000-0002-0413-110X

Angelica María Arboleda Ramos
Corporación Universitaria Minuto de Dios-UNIMINUTO, Docente Administración de Empresas (Colombia)
https://orcid.org/0000-0001-7919-9689

Nilton Marques de Oliveira
Universidade Federal do Tocantins-UFT, Docente do curso de economia e do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional, Palmas – TO (Brasil)
https://orcid.org/0000-0001-6485-314X

Cristian Orlando Avila Quiñones
Universidad Nacional Abierta y a Distancia-UNAD, Docente MGF (Colombia)
https://orcid.org/0000-0003-3941-7631

RESUMEN: El liderazgo pedagógico se ha convertido en la pieza fundamental de la transformación de los distintos procesos en el campo educativo. El proyecto tuvo como objetivo el análisis relacional de la innovación pedagógica desde la perspectiva de liderazgo en instituciones de educación secundaria en Colombia. Se implemento la metodología relacional con enfoque cuantitativo y muestreo por conveniencia dirigido a docentes y directivos de las instituciones educativas de las ciudades de Yopal, Villavicencio y Sincelejo en el país de Colombia. De tal forma, se obtienen resultados que señalan, articulación entre procesos directivos, enseñanza y aprendizaje. Así mismo, en términos de gestión de cambio, indican que a partir de la evaluación institucional se presentan mejoras en los establecimientos educativos. Sin embargo, la gestión de oportunidades para la formación continua del equipo

docente es una de las debilidades con mayor incidencia en las Instituciones Educativas. La innovación pedagógica y la baja participación en los programas de formación del personal docente, evidencia la ruta para el planteamiento de propuestas educativas que contribuyan a la transformación de prácticas pedagógicas y procesos de aprendizaje.
PALABRAS-CLAVE: Aprendizaje; Enseñanza; Formación Docente; Prácticas Pedagógicas.

INTRODUCCIÓN

El sistema educativo ha tenido que replantearse (Acosta y Vargas, 2019) en lo fundamental (Bello, 2023), desde el proceso de enseñanza - aprendizaje (Rhenals, 2021) y el proceso administrativo que implica la implementación de las etapas de planeación, organización, control y dirección, (Espinosa et al., 2021) en las instituciones educativas, atendiendo a los cambios vertiginosos (Cediel, 2020) de la era tecnológica (Cruz et al., 2020) y las nuevas exigencias del entorno (Ayala, 2020). Por cierto, el liderazgo pedagógico (Contreras, 2016), plantea articulación con los procesos de aprendizaje (Leiva y Vásquez, 2019) y las practicas pedagógicas (Villalobos y García, 2020) posibilitando el proceso de aprendizaje que indudablemente conduce al cambio (Fidalgo, et al., 2019) de paradigmas institucionales (Aguerrondo, 2017), al poder de gestión de los directivos (Anchelia, et al., 2021) y a la formación constante de los docentes (Valarezo y Santos, 2019).

De otro lado, una de las formas de concebir la innovación pedagógica (García y Salas, 2021) se halla mediada por el significado que tienen las TIC (Roca, 2022) en los procesos de enseñanza – aprendizaje (Fuentes, et al., 2020), por lo tanto, directivos como docentes, deben buscar los mecanismos para que estos instrumentos de mediación del aprendizaje (Fernández, et al., 2021), sean parte esencial del proceso formativo. Lo que ha resultado de esta necesidad imperante de incluir las TIC como herramienta didáctica (Granda, et al., 2019), es precisamente, responder a las necesidades tanto de la sociedad de conocimiento (Aguirre, et al., 2019), como a la necesidad de los estudiantes. En contraste, tanto el liderazgo pedagógico como la innovación pedagógica (Ramírez, 2022) se encuentran interrelacionados con la evaluación Institucional (Barriga, et al., 2023), principalmente si se entiende que esta es la fase primordial para que las instituciones educativas puedan revisar sus variables internas y externas y de esta forma enfocarlas a la nueva dirección escolar (Miras y Longás, 2020), es a partir de ella que se pueden tomar decisiones efectivas, haciendo hincapié a la reestructuración de planes para el buen funcionamiento del sistema educativo (Báez, 2020). Desde esta perspectiva, se infiere que el liderazgo pedagógico tiene que ver con la transformación (Moreno, 2020), la cual se entiende como innovación pedagógica, asumiendo que el liderazgo en el campo educativo (Rentería, 2020), está relacionado con el aprendizaje de los estudiantes, el desarrollo profesional del docente (Loja y Suco, 2021) y los cambios requeridos en las prácticas pedagógicas en el aula (Hernández, et al., 2019).

Por esta razón, la investigación tuvo como objetivo principal, efectuar un análisis relacional de la innovación pedagógica desde la perspectiva de liderazgo en instituciones de educación secundaria en Yopal, Villavicencio y Sincelejo Colombia. De este modo, se plantearon tres objetivos específicos, así: 1) Identificar las debilidades o fortalezas de la gestión de los directivos de las Instituciones Educativas de Yopal, Villavicencio y Sincelejo. 2) Determinar la relación de la innovación pedagógica vs la participación en programas de formación docente, en las Instituciones de secundaria en Yopal, Villavicencio y Sincelejo Colombia y 3) Definir acciones que contribuyan a los procesos de innovación educativa en Colombia. Para el logro de los objetivos mencionados anteriormente, se aplicó una investigación relacional, bajo el paradigma metodológico cuantitativo, aplicando el muestreo por conveniencia a docentes y directivos de las Instituciones de secundaria, mediante la técnica de encuestas online diseñadas en Google formularios para luego sistematizar y analizar desde la planeación estratégica y la estadística inferencial.

METODOLOGÍA

La investigación se fundamentó en un paradigma pospositivista (Fernández y Vela, 2021), buscando a partir de las prácticas pedagógicas de los profesores y directivos de las instituciones de educación secundaria en Villavicencio, Sincelejo y Yopal, la relación entre dos variables: participación en la formación docente e innovación pedagógica. La investigación es contrastada a través de un proceso de falsación de hipótesis, interpretando la relación propuesta al conjunto de Instituciones educativas de Colombia, pretendiendo dar cuenta de una realidad educativa comprobada a través de fundamentos teóricos (Arzola, 2019). Por lo anterior, se plantea una metodología en un contexto de pluralidad critica (Guba & Lincoln, 2004) que tiene fundamento en un proceso de revisión documental y de la aplicación forma hibrida de un instrumento de recolección de información (un 70% de los cuestionarios se aplicaron online y el 30% restante se aplicaron de manera presencial), con enfoque cuantitativo que, a su vez permitió la percepción y análisis del sector educativo en materia de innovación pedagógica a 34 Instituciones Educativas de secundaria, así: 35.3% que equivale a 12 Instituciones de la ciudad de Yopal, 35.3% Instituciones de la ciudad de Sincelejo y 10 Instituciones de la ciudad de Villavicencio que equivale al 29.4% respectivamente. Es importante señalar que el tipo de muestreo utilizado fue por conveniencia, teniendo en cuenta las instituciones educativas que de manera oportuna colaboraron con el proyecto de investigación. Dada la homogeneidad del tipo de población se puede considerar que el tipo de muestreo descrito fue oportuno para contrastar y falsear los hallazgos de presente investigación.

Objetivo. Efectuar el análisis relacional de innovación pedagógica desde el liderazgo de instituciones de educación secundaria en Colombia
Ciudad
Rol
Establecimiento de Expectativas
¿Ha apoyado la gestión e implementación de planes de mejora institucional?
Planificación, coordinación y gestión pedagógica
¿Considera que existe articulación en procesos directivos, de enseñanza y de aprendizaje?
¿La evaluación institucional, ha mejorado los procesos pedagógicos?
Desarrollo profesional del docente
¿Ha gestionado oportunidades de formación continua para el equipo docente para la mejora de su desempeño?
¿Ha participado o está participando en programas formación Continua, gestionados por la Institución?
Liderazgo pedagógico Postpandemia
¿Promueve el trabajo colaborativo en la Institución Educativa?
¿Ha asumido un mayor liderazgo pedagógico, postcovid?
¿La Institución ha generado o está generando cambios en su modelo pedagógico (Innovación Educativa)?

Tabla 1. Instrumento de Recolección de Información

Fuente. Elaboración propia basados en el estudio de Gutiérrez, 2018.

En la tabla 1, se muestra el instrumento adaptado según las necesidades del objeto de estudio, conformado por diez (10) preguntas con opciones tipo escala de Likert, iniciando con variables básicas (ciudad, rol) y seguidamente se establecen preguntas orientadoras desde la perspectiva de liderazgo pedagógico conformada por cuatro dimensiones (Establecimiento de Perspectivas; Planificación, Coordinación y Gestión Pedagógica; Desarrollo Profesional del Docente; Liderazgo Pedagógico Postpandemia) y ocho variables (Planes de Mejora Institucional, Articulación de Procesos, Evaluación Institucional, Formación Continua, Participación en Programas de Formación, Trabajo Colaborativo, Liderazgo Pedagógico Postcovid, Innovación Educativa) basados en el cuestionario de (Gutiérrez, 2018).

Del mismo modo, en el procesamiento de la información se utilizó el diagrama de influencia como herramienta básica de la planeación estratégica, así mismo se aplicó conceptos elementales de la estadística inferencial (correlación y regresión lineal) y finalmente los resultados permitieron formular un plan de acción.

En la figura 1 se muestra el procedimiento metodológico de la investigación, inicia con el análisis documental evidenciando la revisión de estudios relacionados con el objeto de la investigación, en segunda instancia se identifican las variables relacionadas con la innovación educativa y el liderazgo pedagógico para clasificarlas según su medida (ordinal, nominal y de escala), en el tercer lugar se diseña el instrumento de recolección

de información, se valida la confiabilidad a través del Alfa de Cronbach con 0,86 y se aplica prueba piloto a seis (6) académicos para posteriormente aplicar el instrumento a treinta y cuatro (34) docentes y directivos de Instituciones Educativas mencionadas en este apartado.
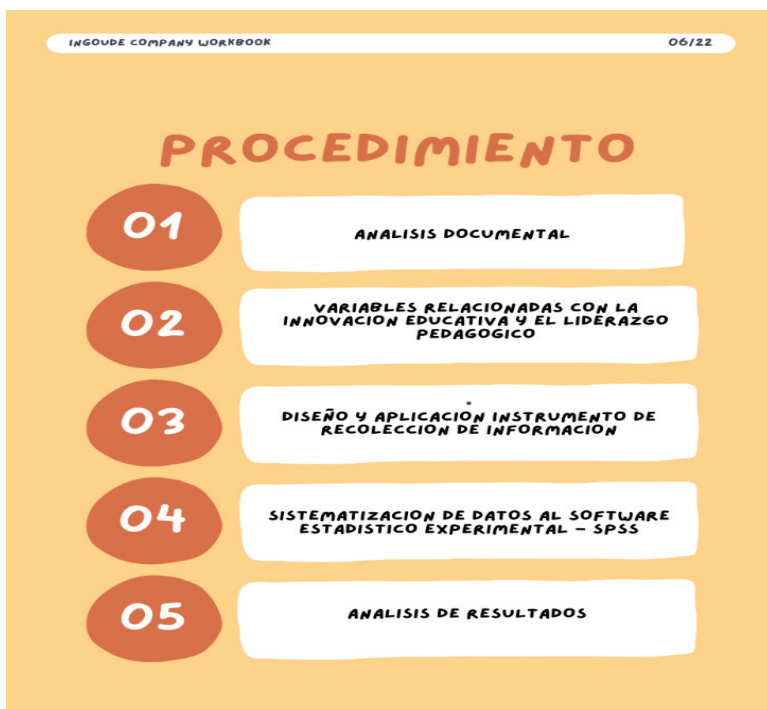
Figura 1. Procedimiento Metodológico

Fuente. Elaboración propia, teniendo en cuenta los métodos y materiales utilizados en el desarrollo del presente estudio.

Y luego se ingresa los datos recolectados, se sistematizan en la versión experimental del Software Statistical Package for the Social Sciences – SPSS, obteniendo y clasificando las debilidades y fortalezas en el diagrama de influencia (denotando las fortalezas o debilidades con un signo más (+) o con un signo menos (-) según corresponda a la ponderación obtenida del diagnóstico efectuado a los docentes y directivos del sector educativo. Luego, se muestra el coeficiente de correlación y la función de regresión lineal, obteniendo el planteamiento de acciones a seguir en pro del mejoramiento educativo en Colombia.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La presente investigación contó con la participación de 7 (20.6%) directivos y 27 (79.4%) docentes de Instituciones Educativas de Secundaria en Colombia. Conforme a ello, se identificó y clasificó las variables de la siguiente manera: variable cualitativa categórica o nominal (ciudad, rol o estamento), variables ordinales (planes de mejora institucional, articulación de procesos, evaluación institucional, gestión oportunidades de formación, trabajo colaborativo, liderazgo pedagógico), Variable Independiente (baja participación em programas de formación) y variable dependiente (innovación educativa).

Dentro de los hallazgos encontrados, se destaca la participación docente en un 78% frente a un 22% de participación de los directivos. Donde el 32% equivale a 11 encuestados de Yopal, las ciudades de Sincelejo y Villavicencio; coinciden con el 23% que equivalen 8 encuestados por cada municipio. De igual forma, se logra una participación del 22% de los directivos, así: Sincelejo con un 12% equivale a 4 encuestados, 6% (2 encuestados) Villavicencio y finalmente Yopal con 4% (1 encuestado).
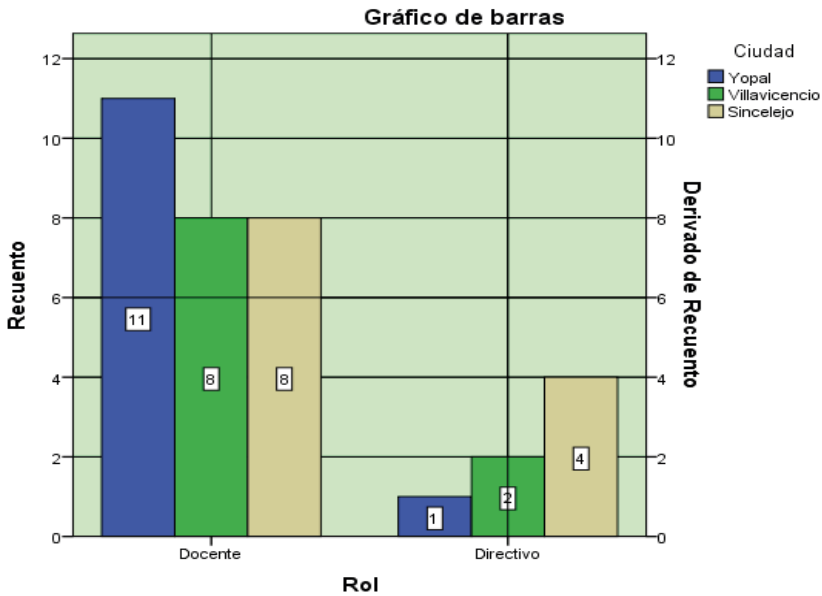
Figura 2. Rol vs Ciudad

Fuente. Elaboración propia, tomada del Software Estadístico – SPSS (Versión experimental).
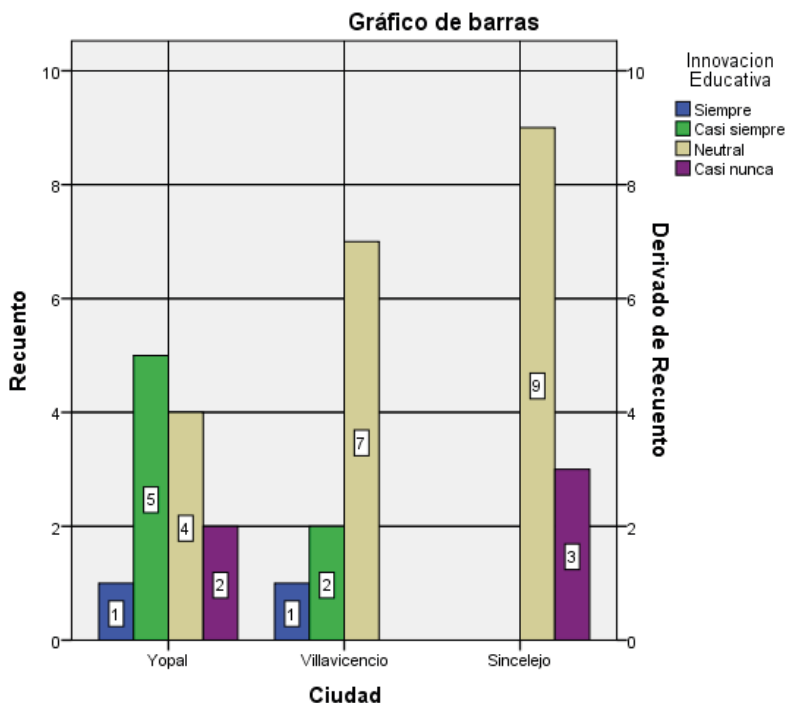
Figura 3. Ciudad vs Innovación Educativa

Fuente. Elaboración propia, tomada del Software Estadístico – SPSS (Versión experimental).

Se presenta un panorama negativo evidenciando que los encuestados coinciden con un 74% de baja innovación educativa (contemplando la suma de las opciones de algunas veces, casi nunca y nunca) en la aplicación de modelos pedagógicos, a causa de la poca participación en programas de formación. Dicho en otras palabras, Sincelejo es la ciudad que presenta la estadística más baja en innovación con un 35%, seguido de Villavicencio con un 21% y Yopal con un 18% respectivamente. Tan solo el 26% de los encuestados contemplan la existencia de innovación en sus procesos pedagógicos dado a su compromiso con la formación continua. Se percibe que los programas de formación realizados por los docentes, son de índole externos. Es decir, los programas de postgrado u otros tipos de formación que son autogestionados y no son iniciativas institucionales. A partir de la identificación de las variables encontradas, se clasifican las variables positivas y negativas en el diagrama de influencias. Donde el símbolo menos (-) significa que las variables son debilidades de las Instituciones Educativas de Secundaria y el símbolo (+) se interpreta que estas variables son fortalezas de las mismas.

Variables	Influencia
Establecimiento de Expectativas	
Planes de Mejora	+
Planificación, coordinación y gestión pedagógica	
Articulación de procesos	+
Evaluación Institucional	+
Desarrollo Profesional Docente	
Participacion en programas de formación continua	-
Liderazgo Transformacional Postpandemia	
Trabajo colaborativo	+
Liderazgo pedagógico	+
Innovación Educativa	-

Tabla 2. Diagrama de influencias

Fuente. Elaboración propia, tomado de los resultados estadísticos del presente estudio.

Dentro de los hallazgos se encontró que la participación en programas de formación continua y la innovación educativa, son las debilidades de las Instituciones Educativas de las ciudades de Yopal, Villavicencio y Sincelejo, según se aprecia en la tabla 2. Dentro de las fortalezas, se encuentra: planes de mejora, articulación de procesos, evaluación institucional, trabajo colaborativo y liderazgo pedagógico.

Correlación			Innovación Educativa	Participación Programas de Formación Continua
Rho de Spearman	Innovación Educativa	Coeficiente de correlación	1.000	.289
		Sig. (bilateral)	.	.097
		N	34	34
	Participación en Programas de Formación Continua	Coeficiente de correlación	.289	1.000
		Sig. (bilateral)	.097	.
		N	34	34

Tabla 3. Correlación de variables

Fuente. Elaboración propia.

Existe una relación directa entre las variables. Es decir, si la variable (x) aumenta, la variable (y) también, formando una función lineal. La correlación es positiva de .289. Lo que significa que el coeficiente de correlación es mayor que cero y por ellos, si se aumenta la participación de los docentes en programas de formación continua se aumentara la innovación educativa en las Instituciones de secundaria porque las dos variables se mueven juntas en la misma dirección, tal cual como se muestra en la Figura 2.
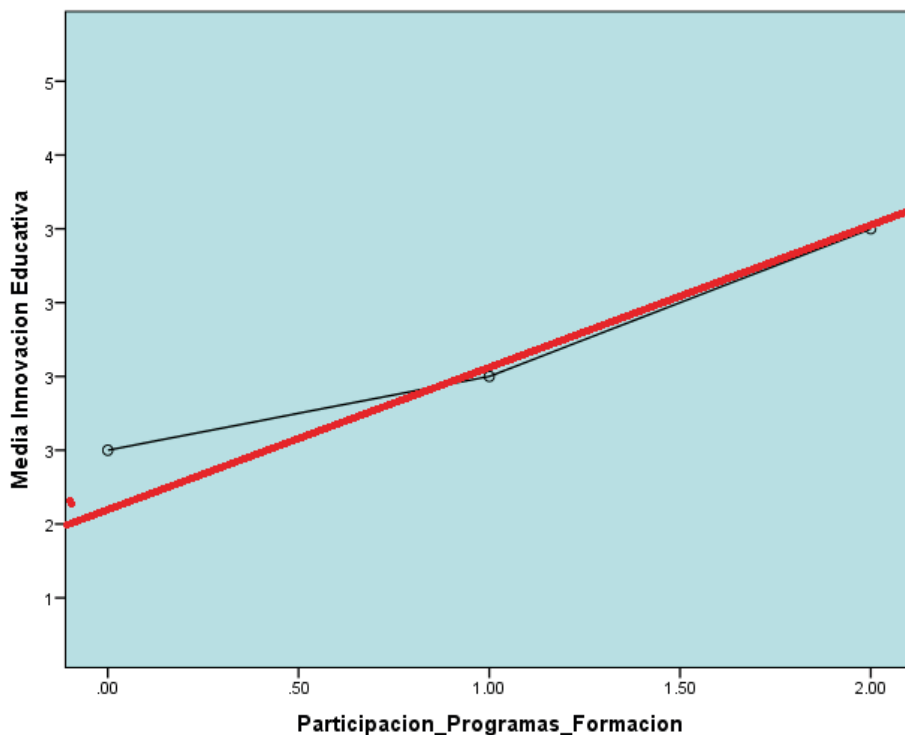
Figura 3. Regresión lineal

Fuente. Elaboración propia, tomado del software SPSS (Versión Experimental)

A través de dos variables, se genera una función lineal, donde la innovación educativa se toma como la variable dependiente (eje y) y la participación de los programas de formación como variable independiente (eje x), evidenciando que se debe generar los espacios de formación continua a los docentes para que se pueda dar una variación positiva correspondiente a la apropiación de la innovación educativa. Indudablemente el liderazgo pedagógico hace parte fundamental para la articulación de los procesos pedagógicos encaminados a cambios innovadores en el modelo educativo. La principal debilidad identificada en el sector educativo en Colombia, tiene que ver con el bajo desarrollo profesional docente y los programas de formación continua. Este aspecto, es preocupante porque según (Rueda, 2009), indica la inexistencia de un modelo de competencias actualizada y continua, para afrontar los nuevos retos de la sociedad del conocimiento. Además de lo anterior, el autor (Bolaños, 2020) reafirma que la educación desde el contexto de la globalización económica y cultural hacen que los problemas transversales del que hacer institucional, no se ubiquen solo en un espectro local, cada vez más la complejidad de un mundo interconectado, desde aspectos simbólicos, laborales y del conocimiento, exigen un proceso formativo que acompañe a profesores y directivos durante toda su vida académica.

Los resultados encaminan a las Instituciones Educativas a la articulación del desarrollo profesional docente y el liderazgo transformacional, pilares determinantes para abonar el terreno hacia una educación de calidad, como lo exige la sociedad actual. La problemática identificada, sería un aspecto clave para reemplazar el factor experiencia, dicho en otras palabras, los docentes se enmarcan en dos generaciones (antigua y nueva), deduciendo el conocimiento y los valores en relación con el aprendizaje, pueden estar desactualizados. De esta forma, las innovaciones contribuirían a la definición de una nueva cultura del aprendizaje basada en la infopedagogia y la investigación; ventajas competitivas que demandan la sociedad del conocimiento.

CONCLUSIONES

Con base a las dimensiones (establecimiento de expectativas; planificación, coordinación y gestión pedagógica, desarrollo profesional docente; liderazgo transformacional postcovid), se efectúa el análisis relacional en la innovación pedagógica desde la perspectiva de liderazgo en Instituciones de Educación Secundaria en Colombia, definiendo etapas para el desarrollo del presente estudio, así: Iniciación (Análisis Literario), Marco Referencial (Antecedentes del Problema), Análisis Preliminar (Determinación de Variables de Estudio), Trabajo de Campo (Aplicación de Instrumentos), Análisis Situacional (Diagnostico educativo), Análisis Relacional (Variables Correlacionadas) y Resultados.

El bajo poder de gestión de los directivos, emana la debilidad más grande del sector educativo en Colombia, conllevando a la carencia de programas de formación continua para que los docentes puedan lograr la innovación pedagógica en sus prácticas de aula, lo cual afecta los procesos de aprendizaje de la comunidad educativa. Desde esta perspectiva, se hace necesario la articulación con Instituciones de Educación Superior aprovechando al máximo las actividades sustantivas, específicamente las de extensión e investigación, lo que implicaría trabajar en red con universidades, por medio de convenios interinstitucionales para formar constantemente al docente a través de cursos y diplomados.

Existencia de una relación directa, entre programas de formación docente y la innovación pedagógica que se genera en los procesos de enseñanza y aprendizaje, a partir de esta premisa, los directivos deben comprender y encaminar sus esfuerzos en el liderazgo pedagógico para contribuir a oportunidades de mejora en el entorno educativo. Las alianzas multisectoriales entre el Ministerio de Educación, las Universidades y las Instituciones Educativas, es una alternativa en pro de la implementación de modelos innovadores que posibiliten mayores oportunidades de aprendizaje hacia los estudiantes y el acceso de programas de cualificación a los docentes.

En este sentido, la innovación educativa, deberá convertirse en un compromiso de todos los actores involucrados a través de un sistema de sinergia, aportando acciones desde su rol y de manera conjunta se articulen procesos de calidad educativa desde el replanteamiento y actualización de currículos basados en la identificación de problemáticas y necesidades reales desde un contexto local hasta llegar a un análisis de contexto global.

La presente investigación, servirá como referente teórico a estudios prospectivos sobre la educación relacionados con calidad educativa, innovación educativa y liderazgo transformacional postcovid, siendo también de gran interés para las Instituciones Educativas que buscan mejorar sus procesos de enseñanza – aprendizaje y estar enmarcados en las exigencias de la sociedad del conocimiento actual.

REFERENCIAS

Acosta, H. B., & Vargas, R. H. T. (2019). Logros y retos de la gestión pública educativa en la enseñanza primaria y secundaria en Colombia: una trayectoria bicentenaria. *Diálogos de saberes: investigaciones y ciencias sociales*, (51), 101-115.

Aguerrondo, I. (2017). El nuevo paradigma de la educación para el siglo XXI.

Aguirre, J. P. S., Vaca, V. D. C. C., & Vaca, M. C. (2019). Educación Steam: entrada a la sociedad del conocimiento. *Ciencia Digital*, *3*(3.4.), 212-227.

Anchelia-Gonzales, V., Inga-Arias, M., Olivares-Rodríguez, P., y Escalante-Flores, J. L. (2021). La gestión administrativa y compromiso organizacional en instituciones educativas. *Propósitos Y Representaciones*, *9* (SPE1), e899. https://doi.org/10.20511/pyr2021.v9nSPE1.899

Arzola Franco, D. M. (coord.) (2019). Procesos formativos en la investigación educativa. Diálogos, reflexiones, convergencias y divergencias. Chihuahua, México: Red de Investigadores Educativos Chihuahua AC

Báez, L. (2020). Confiabilidad de las pruebas estandarizadas que se aplican en Colombia para medir y evaluar la calidad de la educación. *Revista ESPACIOS. ISSN*, *798*, 1015.

Barriga Guerrero, J. B., Orbegoso Orozco, J. F., & Colán Hernández, B. A. (2023). Calidad educativa en instituciones de educación básica regular. *Horizontes. Revista De Investigación En Ciencias De La Educación*, *7*(28), 927–941. https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i28.564

Bello, A. S. G. (2023). Prácticas pedagógicas y TIC: elementos integradores para la innovación educativa. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, *7*(2), 1370-1386.

Cediel, C. A. (2020). Enfoque Enseñanza para la Comprensión del Rendimiento Académico en Estudiantes de Educación Secundaria. *CONOCIMIENTO, INVESTIGACIÓN Y EDUCACIÓN CIE*, *2*(10).

Contreras, T. S. (2016). Liderazgo pedagógico, liderazgo docente y su papel en la mejora de la escuela: una aproximación teórica. *Propósitos y representaciones*, *4*(2), 231-284.

Cruz-Carbonell, V., Hernández-Arias, Á. F., & Silva-Arias, A. C. (2020). Cobertura de las TIC en la educación básica rural y urbana en Colombia. *Revista Científica Profundidad Construyendo Futuro*, *13*(13), 39-48.

Espinosa Beltrán, P. L., Prieto Galindo, W. A., Rubio Gallego, C. A., & Ochoa Núñez, M. D. P. (2021). Liderazgo, calidad y educación. Sistemas de gestión de calidad en instituciones educativas. *Conrado*, *17*(81), 419-427.

Fernández de Castro, J., Ramírez Ramírez, L. N., & Rojas Muñoz, L. M. (2021). Desarrollo De La Autorregulación Del Aprendizaje En Educación Secundaria Y Media Superior Ante La Contingencia De La Covid-19. *Revista Panamericana de Pedagogía Saberes y Quehaceres del Pedagógico*, (31), 119 – 148 . https://doi.org/10.21555/rpp.v0i31.2122

Fernández Altamirano, A. E. F., & Vela Meléndez, L. (2021). Los paradigmas y las metodologías usadas en el proceso de investigación: una breve revisión. http://hdl.handle.net/10045/119978

Fidalgo-Blanco, Á., Sein-Echaluce, M. L., & García-Peñalvo, F. J. (2019*). ¿Pueden las tendencias de innovación educativa predecir los cambios que transformarán el modelo educativo?.* DOI: 10.5281/zenodo.2672967

García Gómez, M. S., & Salas Martínez, M. (2021). Claves para la sostenibilidad de un proyecto innovador en un instituto de Educación Secundaria. *Profesorado: revista de curriculum y formación del profesorado*. https://orcid.org/ 0000-0002-1563-8678

Granda Asencio, L. Y., Espinoza Freire, E. E., & Mayon Espinoza, S. E. (2019). Las TICs como herramientas didácticas del proceso de enseñanza-aprendizaje. *Conrado*, *15*(66), 104-110.

Leiva-Guerrero, M. V., & Vásquez, C. (2019). Liderazgo pedagógico: de la supervisión al acompañamiento docente. *Calidad en la Educación*, (51), 225-251.

Fuentes, W. R. C., Ries, F., & Rodríguez, M. C. (2020). Estilos de aprendizaje y ambiente de aula: situaciones que anteceden a la innovación pedagógica en estudiantes de deporte. Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación, (38), 213-221.

Loja, C. M. L., & Suco, L. M. Q. (2021). El rol docente y las innovaciones pedagógicas como elementos para la transformación educativa. Revista Scientific, 6(20), 296-310.

Miras Teruel, J., & Longás Mayayo, J. (2020). Liderazgo pedagógico y liderazgo ético: perspectivas complementarias de la nueva dirección escolar. Revista de estudios y experiencias en educación, 19(41), 287-305. http://dx.doi.org/10.21703/rexe.20201941miras16

Moreno-Correa, S. M. (2020). La innovación educativa en los tiempos del Coronavirus. Salutem Scientia Spiritus, 6(1), 14-26.

Hernández Pino, U., Anaya Diaz, S. L., Lara Silva, E. A., & Carrascal Reyes, M. C. (2019). Las Innovaciones Educativas con TIC como generadoras de cambio en las prácticas pedagógicas de aula. *Ingeniería E Innovación*, *7*(1), 2019. https://doi.org/10.21897/23460466.1709

Ramírez-Hernández, A. (2022). Dimensiones de liderazgo pedagógico-docente en entornos universitarios: liminares de innovación educativa. *Revista peruana de investigación e innovación educativa*, *2*(2), e22555-e22555.

Roca-Castro, D. F. (2022). Las TIC en el Proceso de Enseñanza y Aprendizaje en Tiempos de Postpandemia en los Estudiantes de Secundaria. *Polo del Conocimiento*, *7*(4). http://dx.doi.org/10.23857/pc.v7i4.3939.

Rentería Vera, J. A. (2020). *Variables para el diseño y actualización curricular para la solución de problemas locales-globales mediados por procesos de innovación educativa para básica secundaria* [Tesis de Doctorado, Universidad Nacional de la Plata]. Repositorio institucional FaHCE – UNLP. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1816/te.1816.pdf

Rhenals Ramos, J. C. (2021). Desigualdades Socioeducativas en el Contexto Colombiano: Perspectivas de Transformación Pedagógica en Tiempo de Crisis. *Revista Docentes 2.0*, *10*(1), 5-11.

Rojas, E. O., & Oyola, L. A. M. (2019). Factores que intervienen para el diseño de currículos pertinentes en contextos de multiculturalidad y pobreza. *Revista Boletín Redipe*, *8*(11), 58-68. https://doi.org/10.36260/rbr.v8i11.848

Rueda Beltrán, M. (2009). La evaluación del desempeño docente: consideraciones desde el enfoque por competencias. *Revista electrónica de investigación educativa*, *11*(2), 1-16.

Valarezo Castro, J. W., & Santos Jiménez, O. C. (2019). Las tecnologías del aprendizaje y el conocimiento en la formación docente. *Conrado*, *15*(68), 180-186.

Villalobos, M. E. U., & García, A. L. C. (2020). Influencia del liderazgo pedagógico en la práctica docente. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, *2*(15), 1-9.

CAPÍTULO 25

INTERSECÇÃO ENTRE A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Data de aceite: 02/05/2024

Erika Cazuza
Universidade Federal de Roraima, Boa Vista, RR, Brasil
Graduada em Normal Superior pela Universidade do Estado do Amazonas, Especialista em Pedagogia e Organização do Mundo do Trabalho, pela Universidade Federal do Amazonas, Mestranda Profissional em Educação Inclusiva pelo PROFEI/UFRR
http://lattes.cnpq.br/3812592491052531

Marcelo Naputano
Universidade Federal de Roraima, Boa Vista, RR, Brasil
Psicólogo, Mestre e Doutor em Psicologia pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), período sanduíche na Itália, na Facoltà di Psicologia dell'Università di Bologna (UNIBO). Especializações na Itália em Educação Intercultural pela Università RomaTre (ROMATRE); em Educação pela Università di Torino (UNITO) e Mediação Intercultural e Familiar pelo Istituto SHINUI di Bergamo. Bacharel em História pela Universidade de São Paulo (USP). Atualmente, Professor Assistente no curso de Psicologia da Universidade Federal de Roraima (UFRR)
http://lattes.cnpq.br/3850898515483115

PALAVRAS-CHAVE: Deficiência Intelectual. Teoria Histórico-Cultural. Funções Complexas do Pensamento. Interações. Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

A Educação Inclusiva no Brasil está regulamentada pela Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), onde as escolas de ensino regular devem disponibilizar o acesso de estudantes com deficiências ou altas habilidades na superação das dificuldades que limitam a aprendizagem, a socialização e a participação destes nos processos de ensino e aprendizagem desde o início de sua vida escolar.

O espaço escolar contemporâneo tem como desafio assegurar à sua comunidade, incluindo aqueles com deficiências, a oportunidade de permanecerem, se envolverem e alcançarem uma aprendizagem de alta qualidade. Não se trata de apenas matricular, mas sim de atendê-los dentro

de uma pedagogia centrada no aluno em respeito ao ritmo de aprendizagem de cada estudante. O propósito é oferecer uma educação completa, fomentando habilidades críticas e reflexivas. (OLIVEIRA, MARTINS, p. 311, 2011).

A inclusão de alunos com deficiência intelectual em classes comuns vem acontecendo no Brasil desde a década de 1990 (PLETSCH, GLAT, p. 195, 2012), mas o questionamento que nos rodeia é: qual o papel do professor diante da educação inclusiva direcionada às crianças da fase Creche com deficiência intelectual? Diante dessa questão, optou-se por realizar um estudo de artigos sugeridos ao longo da Disciplina de Mestrado Profissional em Rede: Contextualização e Conceito da Deficiência Intelectual e da pesquisa em base de dados indexadas para, a partir disso, refletirmos sobre como se dá o desenvolvimento das aprendizagens da criança público-alvo da Educação Infantil, mais precisamente da fase Creche, com deficiência intelectual tendo como referência a teoria histórico-cultural que nos invoca: Assumir que o desenvolvimento cultural de qualquer indivíduo não se dá de forma natural instiga o pesquisador a mostrar o movimento do fazer-se que só acontece nas condições concretas da vida social. (PADILHA, p. 62, 2018).

Ao nos deparar com literaturas que podem servir de base teórica para a nossa pesquisa, iniciamos nossos estudos com o artigo da Professora Dra. Dorcely Garcia, intitulado **Contribuições teóricas da abordagem histórico-cultural para educandos em situação de inclusão**, fruto de sua Tese. Onde a autora reflete acerca das contribuições da Teoria Histórico-Cultural, voltando-se para a Educação Inclusiva. Indicando que para Vigotski,

> [...]caminhos indiretos e alternativos, criados pela cultura, devem ser possibilitados aos educandos com deficiências quando os caminhos naturais estão interrompidos. Assim, o acesso e a permanência na escola devem ser possíveis a todos, já que a aprendizagem e o desenvolvimento ultrapassam os limites biológicos. (GARCIA, 2015)

Compreendemos que a Teoria histórico-cultural, cunhada por Lev Semionovitch Vigotski, psicólogo russo (1896-1934), possui grande importância, relacionando aspectos como a linguagem, o contexto histórico dos indivíduos e, mais precisamente, a interação entre eles. Baseando-se, portanto, na interação entre os indivíduos. “A palavra social, aplicada à nossa disciplina, possui um importante significado. Antes de mais nada, em seu sentido mais amplo, essa palavra indica que tudo o que é cultural é social”. (VIGOTSKI, 2011, p. 854).

No ensaio “Um Retrato Conciso da Deficiência e seus Paradigmas”, os autores contemplam a trajetória das pessoas com deficiência, que ao longo do tempo permaneceu assinalada por preconceitos persistentes e batalhas incessantes pela conquista de cidadania plena. O artigo também explora o papel crucial da Educação nesse cenário em constante evolução. (FERNANDES, SCHLESENER, MOSQUERA, 2011).

Portanto, pode-se destacar que o desenvolvimento global e, mais especificamente, o progresso escolar/educacional da pessoa com deficiência intelectual, ocorre predominantemente por meio de suas interações interpessoais. Ao interagir com seus colegas, a criança se torna capaz de se engajar no cenário social e superar as restrições que as limitações biológicas impõem, graças ao processo educacional.

METODOLOGIA

A proposta metodológica utilizada neste estudo iniciou com a revisão de artigos sugeridos durante a Disciplina de Mestrado Profissional em Rede: Contextualização e Conceito da Deficiência Intelectual que foi ministrada no primeiro semestre do ano de 2023. Tratando-se, portanto de uma revisão de literatura de forma descritiva e qualitativa, pensando nas práticas direcionadas às crianças público-alvo da Educação Infantil, fase Creche. Sendo esta a principal fonte de filtragem em base de dados e artigos sugeridos na disciplina.

No segundo módulo do referido curso de Mestrado, exploramos não apenas a evolução histórica das deficiências e seus paradigmas, mas também as bases legais e os documentos orientadores da iniciativa de inclusão educacional, juntamente com os obstáculos enfrentados na educação inclusiva. Esses componentes nos fornecem um alicerce teórico essencial para a compreensão da trajetória da Educação Inclusiva no contexto brasileiro e suas implicações na Educação Infantil, particularmente na fase da creche, que é o foco central da nossa pesquisa.

Além dos artigos sugeridos ao longo da disciplina, buscas foram realizadas nas bases de dados indexadas: Scientific Eletronic Library Online (SciELO) e Catálogo de Teses e Dissertações - CAPES. Para tanto foram utilizados como descritores as palavras: Deficiência Intelectual na Educação Infantil. Teoria Histórico-Cultural. Funções Complexas do Pensamento. Interações. Aprendizagem.

Após a pesquisa nas bases de dados, foram selecionados artigos científicos que abordassem a temática, disponíveis na íntegra e em português. Realizando-se uma análise de publicações científicas no âmbito da Educação Inclusiva, a fim de identificar perspectivas e desafios para sua efetivação real.

O presente estudo foi realizado durante o primeiro semestre de 2023 e a pesquisa bibliográfica foi realizada com base na literatura que nos levasse a refletir sobre como se dá o desenvolvimento das aprendizagens da criança com deficiência intelectual tendo como referência a teoria histórico-cultural, voltado às crianças público-alvo da Educação Infantil, fase Creche, bem como as possibilidades de aprendizagem deste público através das interações e brincadeiras.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

CONSTRUÇÃO HISTÓRICO-SOCIAL DA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Ao longo de gerações o ser humano foi se apropriando das riquezas do mundo, por meio do seu trabalho, do processo de produção e de outras formas de interação social, desenvolvendo suas capacidades fundamentalmente humanas. O ser humano, portanto, precisa se apropriar das produções sociais construídas ao longo do tempo (GARCIA, p. 4, 2021). As apropriações implicam a criação de novas aptidões e funções psíquicas, o que difere fundamentalmente do processo de aprendizagem nos animais. (GARCIA, p. 5, 2021). A Escola se destaca como um dos espaços significativos nos quais essa assimilação social pode efetivamente ocorrer.

> A história dos homens mostra que há diferentes modos de produzir a vida material correspondem distintos valores, conceitos, formas de pensar, enfim, modos próprios de ser e, por conseguinte, de uma determinada educação. Os valores mais amplos consolidam-se nos objetivos postos para a educação e para o ensino, tendo em vista uma formação que busca satisfazer às necessidades historicamente estabelecidas. (GARCIA, p. 6, 2021).

Para que o desenvolvimento humano aconteça deve-se considerar os instrumentos e os signos mediadores culturais (VIGOTSKI, 2001). Onde os instrumentos são utilizados pelo homem para realizar o seu trabalho, enquanto que os signos são representação da realidade e mediam as atividades psicológicas, caracterizando-se como instrumentos não materiais (GARCIA, p. 7, 2021).

Ao analisar o desenvolvimento humano, Vigotski consegue realizar uma análise crítica das teorias psicológicas de sua época, construindo um modelo totalmente novo e elucidador deste aspecto da natureza humana, superando paradigmas e construindo um novo modelo elucidador do desenvolvimento humano, superando paradigmas ao agregar a dimensão orgânico-biológica à formação das funções psicológicas superiores e sua dialética com o contexto sociocultural (vigotski, 1931/1987, 1934/1994).

Segundo o autor, as funções elementares originam-se biologicamente e vão se modificando gradativamente na relação do sujeito com o ambiente. Não deixam, portanto, de existir diante do surgimento das funções superiores, mas coexistem de maneira renovada a cada nova aprendizagem em decorrência da vivência dos indivíduos. O contexto sociocultural é, portanto, um instrumento de significativa importância para o desenvolvimento humano.

Wertsch e Alvarez (1998, p. 13) definem que a expressão sociocultural explica as relações entre o funcionamento da mente humana, por um lado, e as situações culturais, institucionais e históricas nas quais o funcionamento ocorre, por outro. Wertsch, ao explicar as relações entre os indivíduos e o contexto sociocultura, identifica que essa relação é ampla e abrangente, significando um contexto dentro do qual o indivíduo e a sociedade (bem como o funcionamento mental e o contexto sociocultural) são entendidos como momentos inter-relacionados (Wertsch, 1998, p. 60), ou seja, interativos.

Portanto, entende-se que diante da abordagem histórico-cultural, o desenvolvimento humano ocorre de forma integrada com as dimensões cognitiva, social, motivacional, emocional, física, perceptual, entre outras. No compartilhamento das relações sociais e experiências culturais do indivíduo. Sendo, este sujeito ativo e intencional no processo de aprendizagem e desenvolvimento de suas funções superiores.

Sobre a aprendizagem, Vigotski (2001) infere que é importante observar o nível de desenvolvimento da criança e, ainda a este respeito, Vigotski (2001) salienta que, em relação à aprendizagem, é de significativa importância avaliar o estágio de desenvolvimento da criança. Ele enfatiza que é a partir desse estágio que se deve iniciar a análise, visando elucidar os mecanismos evolutivos e as potenciais oportunidades de aprendizado. Segundo o autor, existem dois níveis de aprendizagem, a saber: nível de desenvolvimento real e um potencial. O primeiro se refere ao nível de desenvolvimento no qual a criança se encontra, enquanto que o segundo diz respeito àquilo que a criança consegue realizar com a ajuda do outro. Levando em consideração que para Vigotski (2001) o que a criança realiza hoje com a ajuda de outra pessoa, amanhã poderá realizar sozinha. Compreender esses diferentes níveis de desenvolvimento torna-se crucial no contexto da capacitação docente. Ao adquirir essa compreensão, o professor estará habilitado a atuar como mediador em ambientes de sala de aula, fomentando um verdadeiro envolvimento no processo de aprendizagem por parte dos alunos.

Os pressupostos e conceitos da Teoria histórico-cultural serão temas abordados no tópico que segue, configurando um olhar particular para as contribuições que esta teoria desenvolve para o trabalho pedagógico voltado para as crianças com deficiência intelectual e que são público-alvo da fase Creche.

DEFECTOLOGIA E O ESTUDO DO DESENVOLVIMENTO E DA EDUCAÇÃO DA CRIANÇA "ANORMAL"

Retomar os estudos de Vigotski para fundamentar o trabalho direcionado às crianças com deficiência intelectual, ainda que a realidade seja bastante diferente do que foi no seu tempo, nos parece importante. Isso pode nos oferecer contribuições importantes para a formação de Professores. Considerando que é na interação com outros sujeitos que o sujeito pode se desenvolver e aprender.

> Agora, o educador começa a compreender que, ao entrar na cultura, a criança não apenas toma algo dela, adquire algo, incute em si algo de fora, mas também a própria cultura reelabora todo o comportamento natural da criança e refaz de modo novo todo o curso do desenvolvimento. (VIGOTSKI, 2011, p. 866).

Compreender que existe uma distinção entre o desenvolvimento natural e o desenvolvimento cultural é fundamental para adotarmos uma abordagem inovadora na percepção da educação.

No texto “A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal” Vigotski discute a respeito dos caminhos indiretos que se caracterizam como passos para se chegar ao objetivo final de uma determinada ação. No texto, Vigotski exemplifica os caminhos indiretos através de uma operação matemática como a divisão.

> Nós, homens culturais, e as crianças de idade escolar mais avançada, para fazer a divisão, usamos o caminho indireto; primeiramente, contamos os objetos e, dessa forma, o objetivo fundamental de dividir fica em segundo plano. (VIGOTSKI, 2011, p. 864).

Optar por contar os objetos antes de simplesmente executar o cálculo de divisão representa uma abordagem indireta, em que o indivíduo não apenas executa uma operação, mas segue uma sequência de etapas, dividindo a ação em compartimentos distintos para alcançar o resultado final.

A criança recorre a caminhos indiretos sempre que para ela seja muito difícil se chegar ao objetivo de forma direta.

> A estrutura do caminho indireto surge apenas quando aparece um obstáculo ao caminho direto, quando a resposta pelo caminho direto está impedida; em outras palavras, quando a situação apresenta exigências tais, que a resposta primitiva revela-se insatisfatória. (VIGOTSKI, 2011, p. 865).

Faz-se necessário possibilitar desafios para que as crianças consigam resolver as situações problema que podem surgir ao longo do processo de ensino-aprendizagem. Cabe ao Professor, com seu papel de mediador, ter fundamentos para que possa criar situações que possam desenvolver de forma positiva o raciocínio da criança. Isso fica claro na fala de Vigotski quando ele afirma que: “[...] se a criança não tiver necessidade de pensar, ela nunca irá pensar.” (VIGOTSKI, 2011, p. 866). O fazer pedagógico do Professor mediador deve ser caracterizado, entre outras coisas, como um fazer transformador e, também, desafiador para seus alunos.

Conforme a visão de Vigotski na sua Teoria Histórico-Cultural, o indivíduo emerge como protagonista do seu tempo, da sua história e, igualmente, da sua cultura. Nesse contexto, suplanta-se a noção de que o ser humano é mero objeto da história. Em vez disso, desenvolve-se uma relação interativa entre o indivíduo, sua essência, trajetória histórica e o ambiente cultural que o cerca. Daqui decorre a compreensão de que, quando as crianças mergulham na cultura da sociedade em que estão imersas, não se limitam apenas a aprender ou assimilar elementos da sua cultura; em vez disso, também...: “[...]a própria cultura reelabora todo o comportamento natural da criança e refaz de modo novo todo o curso do desenvolvimento”. (VIGOTSKI, 2011, p. 866).

Diante do exposto é importante refletir acerca do desenvolvimento psíquico humano a partir da sua entrada na cultura. Antes desses estudos, pensava-se que o desenvolvimento humano era linear, um passo de cada vez, dependendo exclusivamente do desenvolvimento natural da criança. Este pensamento foi sendo destituído e substituído por uma nova concepção diante do qual foi se observando que o desenvolvimento humano é distinto de indivíduo para indivíduo.

Superado esse momento que se pensava o desenvolvimento humano linear e contínuo, precisou-se avaliar o papel da educação e o modo de aprender deste indivíduo. A esse respeito Vigotski afirma que “[...] No primeiro caso, a teoria ensinava à criança dar passos lentos e tranquilos; a nova deve ensiná-la a saltar.” (VIGOTSKI, 2011, p. 866).

Na Educação Infantil, as crianças desenvolvem sua autonomia principalmente através das brincadeiras, sendo sujeitos ativos de sua aprendizagem, vinculando o prazer à ação de aprender. As brincadeiras e interações são, portanto, os pilares fundamentais do trabalho pedagógico em espaços como o da Creche. “O brincar é próprio da criança e lhe propicia estados lúdicos” (Luckesi, 2015, p. 132). É através da ação que os bebês e as crianças aprendem e se desenvolvem.

> Então, brincar é uma atividade própria das crianças e, por isso, elas aprendem brincando: brincam de correr, de dar saltos, de fazer curvas, de escorregar, de falar, de brigar, de comer e dar comidinhas às bonecas, de maternar, de parternar, de esconder-se, de lutar, de nadar, de nadar, e, de tudo o mais que se possa elencar. A criança aprende brincando, portanto, pela ação. (Luckesi, 2015, p. 133).

Branco e Mettel (1995), ao analisar o papel do Professor enquanto mediador da aprendizagem das crianças da educação infantil, demonstraram que os comportamentos pró-sociais, mediados pelo docente, enfatizaram o protagonismo da criança, assim como seu engajamento na aprendizagem e autonomia. depreendendo-se, assim, que em contextos de socialização, nas brincadeiras livres e estruturadas, ocorre a motivação da autonomia dos bebês e das crianças.

Volta-se a pensar mais diretamente, no papel do Professor onde esse deve estar munido de fundamentos para que tenha uma sensibilidade para mediar o processo de ensino-aprendizagem das crianças, transformando tais processos em base para uma educação inclusiva. Uma vez que esta se configura como a garantia da efetividade educacional para todos os indivíduos.

APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DAS FUNÇÕES COMPLEXAS DO PENSAMENTO E DA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

A formação de conceitos é de extrema importância para a construção de novos padrões de pensamento, desempenhando um papel crucial no processo de escolarização, que por sua vez é vital para o desenvolvimento infantil. Quando a criança assimila conscientemente conhecimentos, adquire a habilidade de desenvolver funções mentais complexas, permitindo-lhe a capacidade de abstrair e organizar seu pensamento de maneira eficaz.

A partir da perspectiva histórico-cultural, os jogos podem ser caminhos interessantes para que crianças com deficiência intelectual possam desenvolver suas funções complexas. Vigotski (2007) e Leontiev (2016), afirmam que o jogo possibilita à criança começar a compreender regras, tendo um potencial grande do desenvolvimento. Há que se ter a oportunidade de brincar, utilizando jogos simbólicos, recursos tridimensionais, entre outros. O desafio da Escola é buscar recursos que possibilite o desenvolvimento das funções complexas de crianças com deficiência intelectual, levando em consideração seu nível e seu ritmo de aprendizagem.

Importante destacar que, independente de questões físicas, psíquicas, o indivíduo para ser sujeito de sua história, precisa ser um sujeito social. Relacionando-se com o seu meio. Para a criança com deficiência essa relação é ainda mais importante, urgente e estimulante para o desenvolvimento da mesma. A esse respeito, Vigotski afirma que o [...] defeito exerce uma dupla influência em seu desenvolvimento. (Vigotski, 2011, p. 869). Ou seja, a criança com deficiência, justamente por ter uma deficiência, ao interagir socialmente, ela pode ser estimulada a desenvolver os caminhos indiretos de adaptação. resultando assim emuma nova realidade. Demonstrando que o desenvolvimento cultural da criança com deficiência é o caminho a ser seguido para que a inclusão aconteça de fato.

> Precisamente porque a criança com atraso mental depende tanto, em sua experiência, das impressões concretas visuais e desenvolve tão pouco por sua própria conta o pensamento abstrato, a escola deve libertá-la do excesso do método visual-direto que serve de obstáculo ao desenvolvimento do pensamento abstrato e educar esses processos. (VIGOTSKI, P. 36, 1997)

Outras possibilidades de desenvolver o trabalho pedagógico voltado às crianças com deficiência intelectual e que estão no espaço da Creche. A esse respeito, Branco (1998) analisou as socializações e brincadeiras estruturadas na educação infantil. Demonstrando que a mediação docente proativa no que diz respeito às relações entre as crianças são de grande importância, uma vez que permite o desenvolvimento significativo da autonomia das crianças.

> Ao educador, caberá propor as atividades, orientá-las, observar, acolher e supervisionar todas as possibilidades de ação e reação das crianças. Não há o certo nem o errado; importa observar as possibilidades e com elas dar direção à aprendizagem das crianças, na perspectiva de buscar a melhor solução da aprendizagem, por vezes, necessária, de determinadas condutas, sejam elas afetivas, cognitivas, motoras, sociais... (LUCKESI, P. 136, 2017).

A esse respeito, considera-se que a educação tem papel fundamental para que o desenvolvimento cultural aconteça. Mais precisamente a educação inclusiva, uma vez que o professor inclusivo, bem fundamentado, deve levar em consideração mais as características positivas de seus alunos e, assim, proporcionar desafios utilizando as interações e as brincadeiras para o desenvolvimento social e cultural dos mesmos. O que resultará, possivelmente, na superação de dificuldades que podem existir entre as crianças. Promovendo uma abstração e, portanto, a aprendizagem efetiva destas.

Luckesi, ao se referir aos Professores da Educação Infantil, afirma que:

> Para tanto, importa que o educador detenha um cabedal de conhecimentos teóricos e de habilidades práticas necessários para atuar na educação infantil, somados, sem sombra de dúvidas, ao desejo de que as crianças aprendam e, consequentemente, se desenvolvam, o que implica em prazer em trabalhar com crianças, paciência, investimento; e, de novo, prazer, paciência e investimento. Importa que os olhos do educador brilhem com o que faz. (LUCKESI, P. 136, 2017).

Importa, para o Professor da Educação Infantil possuir um arcabouço de habilidades e conhecimentos teóricos que fundamentem sua prática pedagógica. Se assim não for, as crianças e bebês novamente serão vistos como adultos em miniatura. E, por esse motivo, os processos de ensino e aprendizagem seriam lineares para todos, em todas as idades. O que não corresponde, de nenhuma forma, ao que se pretende como Educação Inclusiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da disciplina no Mestrado Profissional em Educação Inclusiva, Contextualização e conceito da deficiência intelectual, fomos desafiados a compreender como se dá a aprendizagem das pessoas com deficiência intelectual. Conhecemos os fundamentos teóricos e metodológicos da DI, características especificas e saímos do modelo médico até chegarmos no desenvolvimento de pessoas com DI a partir da teoria histórico-cultural. Compreendemos termos como Defectologia e a importância da mediação como fator importante para o desenvolvimento das potencialidades destes indivíduos. Por último, foi possível analisar as implicações de como as práticas pedagógicas, as intervenções, podem influenciar na abstração e desenvolvimento das funções complexas do pensamento.

Para Vigostski, o termo social é muito importante no que se refere ao desenvolvimento humano. A socialização é, portanto, um caminho para o desenvolvimento do indivíduo. É nas interações sociais que o sujeito vai elaborando características específicas de percepção, memória, atenção, raciocínio, abstração e demais capacidades as quais passam a fazer parte do seu mundo. (GARCIA, 2018).

Assim sendo, percebe-se o quanto o termo social é a base para a construção da Teoria Histórico-cultural de Vigotski, pois a partir de seus estudos, podemos compreender que o indivíduo constrói sua identidade através de suas interações sociais com outros indivíduos. É nas interações sociais que as pessoas vão criando laços, aprendendo, apreendendo, conceituando e criando cultura.

A partir dos estudos realizados ao longo desta disciplina, ficou ainda mais evidente que a Creche é, um espaço de possibilidades de aprendizagem e de desenvolvimento da autonomia das crianças que lá estão. Cabe, portanto ao corpo docente compreender seu papel e o realizar de forma ética e responsável. Observando o ritmo de aprendizagem, bem como o interesse de suas crianças.

Ao partir do pressuposto que todas as crianças e bebês que estão no espaço da Creche possuem necessidades educacionais, compreende-se que cada uma delas constitui um indivíduo singular e histórico. Deste modo, a educação inclusiva passa a corresponder ao novo paradigma, diante da perspectiva de uma educação para todos.

Com base no propósito delineado, que se concentra na análise do desenvolvimento da aprendizagem em crianças com deficiência intelectual, usando como arcabouço a teoria histórico-cultural, foi evidenciado que o estágio em que uma criança com DI se encontra assume um papel central na construção das oportunidades de aprendizagem para ela (Vigotski, 2001). Desse modo, cabe ao professor mediar práticas pedagógicas, considerando o nível de aprendizagem, ritmo e desenvolvimento. Buscando recursos que venham possibilitar o avanço de níveis de aprendizagem. Auxiliando hoje, para que a criança possa realizar sozinha amanhã.

REFERÊNCIAS

BRANCO, A. M. C. U. de A. (1998). **Socialização na pré-escola: o papel da professora e da organização das atividades no desenvolvimento de interações sociais entre as crianças**. Tese de Doutorado: Universidade de São Paulo. São Paulo.

BRASIL, [Estatuto da pessoa com deficiência (2015)]. Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência: Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui a Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (Estatuto da pessoa com deficiência) / Câmara dos Deputados. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015. – (Série legislação; n. 200).

FERNANDES, L.B.; SCHLESENER, A.; MOSQUERA, C**. Breve histórico da deficiência e seus paradigmas.** Revista do Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Musicoterapia, Curitiba v.2, p.132 –144. 2011.

GARCIA, D. I. B. **Contribuições da teoria histórico-cultural para educandos em situação de inclusão**. Anais do XII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE: Formação de professores, complexidade e trabalho docente. PUC-PR 2015. ISSN 2176-1396.

GARCIA, D. I. B. **Aprendizagem e desenvolvimento das funções complexas do pensamento e a deficiência intelectual na perspectiva histórico-cultural**. In: SHIMAZAKI, PACHECO (orgs.). Deficiência e Inclusão Escolar. Maringá: Eduem, 2018, 2 ed. Revisada e ampliada, p.97-113.

GARCIA, D. I. B. **Contribuições teóricas da abordagem histórico-cultural para educandos em situação de inclusão**. Horizontes, v. 39 , n.1 p. 1-18,(2021) .

LEONTIEV, A. N. **Os princípios da brincadeira pré-escolar**. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. (Org.). **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de: Maria da Pena Villalobos. 14. ed. São Paulo: Ícone, 2016. p. 21-38.

LUCKESI, C. C. **Ensinar, Brincar e Aprender**. *APRENDER - Caderno De Filosofia E Psicologia Da Educação*, *2*(15). UESB, 2017. P. 131-136.

OLIVEIRA, E.S.; MARTINS, L.A.R. **Currículo e diversidade: os desafios da inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual.** Linhas Críticas, Brasília, DF, v. 17, n. 33, p. 309-325, maio/ago. 2011.

PACHECO (orgs.). **Deficiência e Inclusão Escolar**. Maringá: Eduem, 2018, 2 ed. Revisada e ampliada, p.97-113.

PADILHA, M. L. **Alunos com deficiência intelectual: reflexões sobre o conceito de desenvolvimento das funções psíquicas superiores e o papel da educação escolar na perspectiva histórico-cultural da escola** de Lev Vigotski. Horizontes, v. 36, n. 3, p. 62-73, set./dez. 2018.

PLETSCH, M. D.; Lima. F. C. **A escolarização de alunos com deficiência intelectual sob a vigência da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Revista online de Política e Gestão Educacional 22 (ESP2): 872-899 DOI: 10.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

______________. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

______________. **A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal.** Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 37, n.4, p. 861-870, dez. 2011.

_____________.**Obras Escogidas**. Tomo V. Fundamentos de Defectologia. Tradução J.G.Blank. Madrid: Visor, 1997

______________. **Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores**. Haban: Científico-técnica. (Originalmente publicado em 1931), 1987.

WERTSCHER, J. V., Del Rio, P. & Alvarez, A. (1998). Estudos socioculturais: Históra, ação e mediação. Em J. V. Wertscher, P. del Rio & A. Alvarez (Orgs.) Estudos socioculturais da mente (pp. 11-38). Porto Alegre: ARTMED.

WERTSCHER, J. V.(1998). A necessidade da ação na pesquisa sociocultural. Em J. V. Wertscher, P. del Rio & A. Alvarez (Orgs.) Estudos socioculturais da mente (pp. 56-71). Porto Alegre: ARTMED.

CAPÍTULO 26

INTERVENÇÃO PRECOCE : UMA PRÁTICA QUE URGE SER UTILIZADA NO AUTISMO

Data de aceite: 02/05/2024

Andréia de Sousa Magalhães Caetano
Doutoranda em Ciências da Educação
Faculdade de Ciencias Sociales
Interamericana(FICS)

Ângela Ap. de Assis Polizello
Doutoranda em Ciências da Educação
Faculdade de Ciencias Sociales
Interamericana (FICS)

Bruno Polizelo
Licenciado em Ciências Biológicas pela
Universidade Estadual de Campinas–
Unicamp
Mestrando em Tecnologias emergentes
em Educação- Must University

Eliana Maria de Sousa Lima e Sousa
Doutoranda em Ciências da Educação
Faculdade de Ciências Sociales
Interamericana (FICS)

Jannaib Beserra Benvindo Rosado
Doutorando em Ciências da Educação-
Faculdade de Ciencias Sociales
Interamericana (FICS

Juliana Wakimoto de Almeida Polizello
Pedagogia pela Universidade Estadual
de Campinas – Unicamp; Mestranda em
Tecnologias Emergentes em Educação–
Must University

Rosiane Moreira Correia de Andrade
mestranda em Ciências da Educação
Sociales Interamericana(FICS)

Soraya Maria Souza Magalhães
Doutoranda em Ciências da Educação
Faculdade de Ciencias Sociales
Interamericana (FICS)

Vitor Bandeira Campos
Doutorando em Ciências da Educação
Faculdad de Ciencias Sociales
Interamericana (FICS)

Carolina Soares de Castilhos
Doutoranda em Ciências da Educação
Faculdade de Ciências Sociales
Interamericana (FICS)

Chayra Lucia de Souza Trindade
Graduanda em Pedagogia e Bacharelado
em psicopedagogia pela Universidade
Cesumar

Jucara Aguiar Guimarães Silva
Doutoranda em Ciências da Educação
Faculdade de Ciencias Sociales
Interamericana (FICS)

RESUMO: O presente artigo busca elencar a respeito do transtorno espectro autista(TEA), assinalando continuamente para a acuidade do diagnóstico e intervenção precoce, de modo a aproveitar a neuroplasticidade cerebral dos primeiros anos de vida, no sentido se vislumbrar um melhor prognóstico. A estimulação precoce versa na técnica clínica interdisciplinar que estimula de modo a favorecer crianças de zero a três anos que apresentam risco iminente para o desenvolvimento psíquico e sinais de autismo. Desse modo o artigo em pauta objetiva por meio de análises constatar o aporte da estimulação precoce como intervenção para indivíduos no espectro. Obtivemos como metodologias para construção do referido artigo obras clássicas, além de pesquisas bibliográficas, internet, revistas, artigos e livros, onde foram de grande relevância para construção do mesmo.
PALAVRAS-CHAVE: Estimulação Precoce; Inclusão; Neuroplasticidade

EARLY INTERVENTION: A PRACTICE THAT URGENTLY NEEDS TO BE USED IN AUTISM

ABSTRACT: This article seeks to discuss autism spectrum disorder (ASD), continually highlighting the accuracy of diagnosis and early intervention, in order to take advantage of brain neuroplasticity in the first years of life, with a view to achieving a better prognosis. Early stimulation is an interdisciplinary clinical technique that stimulates in a way that favors children aged zero to three who present an imminent risk for psychological development and signs of autism. Thus, the article in question aims, through analysis, to verify the contribution of early stimulation as an intervention for individuals on the spectrum. We obtained classic works as methodologies for the construction of this article, as well as bibliographical research, the internet, magazines, articles and books, which were of great relevance for its construction
KEYWORDS: Early Stimulation; Inclusion; Neuroplasticity

INTRODUÇÃO

Quando se fala sobre autismo é salutar perceber os benefícios que se tem quando tem um prognóstico e intervenção precoce.pois tal ato no autismo é de grande valia no avanço do predicado de vida das referidas crianças , auxiliando a transpor um o desenvolvimento pueril e a tornar mínimo os ímpetos do transtorno.Sendo assim, neste artigo em pauta, analisaremos a real importância da intervenção precoce no autismo e como a mesma faculta a sua benfeitora tanto para as crianças com TEA como para seus familiares.

É sabido que O transtorno do espectro autista (TEA) é um distúrbio do neurodesenvolvimento, onde o mesmo começa na infância.Tal distúrbio traz em seu bojo a esfinges nas diversas áreas e os primeiros sinais são perceptíveis na infância e as terapias de estimulação precoce acarreta melhoras dos sintomas presentes no TEA. No caso de tratamento tardio os prejuízos são enormes para uma vida autônoma.

O referido artigo pretende ressaltar a proeminência da intervenção precoce no TEA buscando desde a primeira infância o olhar apurado do diagnóstico precoce e consequentemente a atuação de modo ímpar da equipe multidisciplinar, sendo para tal necessário que esteja preparado,tanto os educadores, como os pais , médicos para vislumbrar os sinais peculiares de indícios do Tea, para por conseguinte buscar os para uma sondagem e depois os possíveis métodos investigativos e terapêuticos

É sabido que a Perturbação do Espetro do Autismo (PEA) revela amplos danos no desenvolvimento do menor causando prejuízos significativos que afetam tanto a criança como a família . (TUCHMAN; RAPIN, 2009 TUCHMAN, R.; RAPIN, I. Autismo: abordagem neurobiológica. Porto Alegre: Artmed, 2009.)Diante do exposto acima não resta dúvidas dos benefícios de se conseguir diagnóstico preciso e precoce para posteriormente dar início às terapias para amenizar os danos causados pelo espectro.A intervenção precoce no TEA alude a um contíguo de abordagens terapêuticas e educacionais que vem a ser cogitadas os menores autistas logo nos primeiros anos de vida. Por isso, o desígnio basilar é perceber e ir atrás do diagnóstico por conseguinte iniciar as sessões terapêuticas.É salutar a abordagem precocemente intervindo nos reptos atrelados ao autismo, amoldando um espaço de contribuição que gere o desenvolvimento infantil.

DESENVOLVIMENTO

Conforme (RAHMAN; SUBASHINI, 2021). O autismo não é igual para todos, sendo que apresenta alteração de amplitude , por isso que a intensidade dos sinais por pessoas são diferentes, assim sendo por diferir os sintomas se não tratado de modo precoce a vida do indivíduo dentro do espectro autista, podem precisar de mais suporte , do que a que teve uma precocidade na estimulação.

É sabido que a ingerência precoce cumpre uma função essencial, pois propõe elevar ao máximo possível o incremento das crianças e tornar mínimo as implicações contraproducentes adjuntas ao transtorno. O que é embasado por (JERUSALINSKY et al., 19990).

> A fragilidade desta criança não admite muita demora, uma vez que as consequências de um distanciamento materno podem ser graves e, se prolongadas por meses, irreversíveis. Sendo assim, podem se instalar 'traços autistas', pode se perder a oportunidade de moderar expressões patológicas no sistema nervoso e neuromuscular, características hipotônicas podem se acentuar e se transformar em mais permanentes ou pode se acentuar a lentidão de uma maturação já originalmente comprometida. (JERUSALINSKY et al., 1999, p.100).

Estudos são contundentes ao afirmar que as terapias que tem cunho precoce, ou sejam inicia antes dos três anos de idade, traz benefícios, se comparada às de cunho tardio, sendo assim, a precocidade com tratamento terapêutico leva o paciente a desenvolver novas habilidades e consequentemente ter avanços. Devido ao cérebro infantil estar em pleno desenvolvimento a intervenção precoce usa essa tal plasticidade no intuito de auxiliar a criança no sentido de favorecer as desenvolturas essenciais.

Diante da afirmação acima é notório que as terapias precisam ser iniciadas o quanto antes, pois um diagnóstico tardio e sua intervenção causa danos que podem não surtir tanto efeito evolutivo, assim sendo dentro dessa perspectiva precoce temos alguns tipos de terapias que são benéficas para o desenvolvimento do menor. Podemos citar: A abordagem comportamental ABA na qual vê- se resultados satisfatórios para modular comportamentos inaceitáveis, tal abordagem é totalmente estruturada no aproveitamento de reforçadores. Como também o uso da Terapia ocupacional, que usa além, de outras roupagem a terapia de integração sensorial no intuito de ajudar o processamento sensorial e a regulação de uma vida autônoma e sem muitos prejuízos na parte de independência, temos em uso a Terapia fonoaudiologia com o intuito de favorecer a comunicação entre outras que se faz de grande valia. Assim como as descritas acima, também se faz necessário expor a Intervenção Motora que propõe aquilatar a habilidade do desenvolvimento motor que fora prejudicado, ou que ainda não fora estimulado, assim sendo, gera uma melhoria no desempenho.

De acordo (CARDOSO; BLANCO, 2017) para galgar resultado satisfatório é preciso que não aparte o transtorno de integração sensorial do transtorno de espectro autista, os dois precisam do trabalho que os associe e trate-os acoplados para que a equipe multidisciplinar amenize dos indícios dos distúrbios .

Diante de tal afirmação a Terapia ocupacional baseada no sistema de integração sensorial ocupa um dos pilares na melhora das desregulações apresentadas no espectro.

Outro autor que traz a mesma abordagem(SOUZA; NUNES, 2017). Pois tal embasamento traz a seguinte análise O transtorno de processamento sensorial e o transtorno do espectro autista comumente se adicionam, assim sendo em sua grande maioria é possível afirmar que mais de 90% das crianças com autismo têm esfinges em autuar subsídios sensoriais como pode-se citar o lidar com A a estalidos elevados, contato, claridade, cheiros , etc.

Diante de tal premissa faz- se necessário que o transtorno do processamento sensorial seja o engodo do autismo, e precise ser trabalhado em conjunto.

Sendo assim, os autistas em sua gama liban reptos sensoriais que contradizem sua competência de interagir e se amoldar a espaços desiguais, partindo da análise em pauta a terapia de integração sensorial propende a amparar a pessoa dentro do espectro e com desregulação sensorial a autuar e obtemperar de modo apropriado a aguilhoa mentos sensoriais, promovendo de igual modo a conhecimento e a interação no seu dia- a dia causando a modulação em seu comportamento e atitudes do labor diário.

Diante de todas as afirmações relatadas no corpo do artigo é preciso entender que uma intervenção precoce tem como pilar basilar instigar o incremento em múltiplas áreas, abrangendo aquisição, linguagem, desenvolturas motoras e desempenho social, entre outras, de modo a assegurar a autonomia do indivíduo ali estimulado.

Para tal finalidade é preciso a intervenção o quanto antes da equipe multidisciplinar no intuito de desenvolver táticas de intervenção precoce particularizadas conforme a análise de cada caso.A intervenção precoce no autismo é uma prática que se demonstra cada vez mais essencial para o desenvolvimento de crianças diagnosticadas com Transtorno do Espectro

Autista (TEA). Esta abordagem baseia-se na identificação e tratamento inicial, geralmente antes dos três anos de idade, com o objetivo de atenuar os sintomas associados ao transtorno e promover um desenvolvimento mais harmonioso. Evidências científicas indicam que intervenções realizadas em fases iniciais do desenvolvimento podem resultar em melhorias significativas nas habilidades sociais, de comunicação e acadêmicas da criança.

Os métodos de intervenção precoce mais comumente utilizados incluem terapias comportamentais, como a Análise Comportamental Aplicada (ABA), e terapias de desenvolvimento, como o modelo DIR/Floortime. A ABA, por exemplo, foca na melhoria de comportamentos específicos e habilidades através de reforço positivo, enquanto o DIR/Floortime prioriza o desenvolvimento emocional e relacional, adaptando-se ao ritmo e aos interesses da criança. Ambas as abordagens têm demonstrado eficácia na promoção de habilidades essenciais, como comunicação verbal e não-verbal, interação social e competências adaptativas.Um fator crucial para a efetividade dessas intervenções é a participação ativa dos pais e cuidadores. A formação e o envolvimento dos familiares nas terapias proporcionam um ambiente de suporte contínuo, essencial para a consolidação dos ganhos terapêuticos. Além de seguirem as recomendações dos profissionais de saúde, os pais também aprendem estratégias para lidar com desafios comportamentais cotidianos e incentivar o aprendizado e a inclusão do filho em diferentes contextos sociais.Apesar das evidências claras sobre os benefícios da intervenção precoce no autismo, ainda existem barreiras que dificultam sua ampla implementação. Entre essas barreiras estão o acesso desigual a serviços especializados, a falta de profissionais treinados, e a variabilidade no reconhecimento e diagnóstico precoce de sinais do TEA. Em muitos lugares, especialmente em regiões menos favorecidas, o diagnóstico pode ser tardio, atrasando assim o início das intervenções necessárias.

Para mitigar essas dificuldades, é fundamental que políticas públicas sejam implementadas para garantir o acesso equitativo a serviços de diagnóstico e intervenção. Isso inclui a capacitação de profissionais da saúde para identificar e diagnosticar o autismo o mais cedo possível, bem como a oferta de programas de intervenção acessíveis e contínuos. Iniciativas governamentais devem focar na disseminação de informações sobre o TEA e na importância da intervenção precoce, dirigidas tanto aos profissionais de saúde quanto à população em geral.

Outro aspecto importante é a necessidade de pesquisas contínuas para aprimorar as estratégias de intervenção precoce. À medida que o conhecimento sobre o autismo avança, novas abordagens e técnicas podem surgir, proporcionando ainda mais recursos para apoiar o desenvolvimento das crianças com TEA. A pesquisa deve também se concentrar em entender melhor as diferentes apresentações do transtorno, permitindo uma personalização ainda maior das intervenções para atender às necessidades específicas de cada criança.

Em suma, a intervenção precoce no autismo é uma prática que não apenas tem

o potencial de mudar a trajetória de desenvolvimento das crianças diagnosticadas, mas também de aliviar a carga sobre as famílias e o sistema de saúde a longo prazo. A combinação de diagnósticos precoces, intervenções baseadas em evidências, formação de profissionais e sensibilização da comunidade são passos cruciais para garantir que todas as crianças com TEA tenham a oportunidade de desenvolver suas capacidades ao máximo. Esse esforço coletivo pode transformar vidas, promover inclusão e fornecer as bases para um futuro mais sensível e eficiente no atendimento às necessidades das pessoas com autismo.A aplicação de intervenções precoces no autismo não se limita apenas aos aspectos terapêuticos, mas se estende a uma abordagem interdisciplinar que envolve médicos, psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais e pedagogos. Este trabalho colaborativo é fundamental para a criação de um plano de intervenção que atenda às necessidades individuais de cada criança. Com isso, a eficiência no tratamento dos sintomas do autismo pode ser maximizada, proporcionando às crianças a possibilidade de alcançar seu pleno potencial e melhorar significativamente sua qualidade de vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da premissa relatada ao longo do corpo do artigo é preciso concluir que a intervenção precoce é uma tática basal no progresso de crianças dentro do espectro. As crianças atípicas, precisam da estimulação com uma equipe preparada para lidar e modular o que precisa dentro do autismo. Tal estimulação impetra harmonizar apures oportunidades de ser o mais autônomo possível.Como já foi relatado, mas é salutar ressaltar é que para que a intervenção precoce no autismo funcione de fato, é basilar percebermos que para cada criança é singular a abalroamento terapêutica, que deve ser constituída conforme cada necessidade apresentada, pois temos várias necessidades específicas que precisa ser atendida de modo ímpar. Assim que se evidenciou o risco para o autismo, urge a necessidade de procura dos profissionais habilitados para analisar tal situação e começar o quanto antes as intervenções. Assim sendo, conclui-se a acuidade de interferir com a estimulação precoce, sobretudo em sinais de autismo, porque espera-se uma melhoria para tal. Por meio das terapias utilizadas na intervenção, sempre usando uma metodologias específicas em cada caso, ou seja, o que pode favorecer a melhoria de um paciente, pode não surtir tanto efeito para outro, portanto é preciso da inferência da equipe para ver o que mais se respalda em cada caso e assim promulgar a melhora visível para cada criança. Sendo assim, há uma melhoria tanto para a criança como para sua família O estudo em foco traz subsídios proeminentes para entender os benefícios de se atuar o quanto antes e ofertar uma estimulação precoce para o quadro clínico de autismo.O impacto positivo da intervenção precoce no autismo se estende para além do desenvolvimento individual das crianças; suas consequências são sentidas também no contexto social e econômico. Crianças que recebem intervenção precoce tendem a necessitar de menos suporte intensivo

no futuro, o que pode resultar em uma redução significativa nos custos de cuidados a longo prazo. Além disso, essas crianças frequentemente desenvolvem competências que lhes permitem uma maior participação social e escolar, favorecendo sua inclusão e progressão em ambientes regulares de ensino. Além disso, a intervenção precoce fortalece a resiliência das famílias. Pais e cuidadores que são educados sobre o TEMA e treinados em técnicas de intervenção relatam uma maior confiança e uma melhora na dinâmica familiar. Essas famílias, ao estarem mais preparadas, tornam-se também modelos de integração e advocacy dentro das suas comunidades, contribuindo para a diminuição do estigma relacionado ao autismo e promovendo uma cultura mais inclusiva É igualmente importante considerar a necessidade de programas de apoio contínuo após a intervenção precoce. À medida que a criança com TEA cresce, seus desafios e necessidades também evoluem. Programas de transição que coordenam os serviços de intervenção precoce com as necessidades futuras, como suporte educacional e vocacional, são essenciais para garantir que essas crianças continuem a desenvolver suas habilidades e a integrar-se plenamente na sociedade.Empresas e instituições educacionais têm um papel vital nesse panorama, adotando práticas inclusivas que considerem a diversidade neurológica. Estratégias como adaptações curriculares e ambientes de trabalho mais flexíveis não apenas beneficiam indivíduos com TEA, mas também enriquecem todo o ambiente, promovendo inovação e empatia.Enfim, a necessidade de investimento em intervenção precoce no autismo é clara. Por meio de esforços coordenados que envolvem políticas públicas, formação profissional, suporte familiar e inclusão social, é possível transformar os prognósticos do TEA de maneira substancial. Ao abraçar essas estratégias, a sociedade se posiciona para oferecer um futuro mais equitativo e promissor para todas as crianças, respeitando e valorizando suas diferenças e capacidades únicas

REFERÊNCIAS

Anzalone, M. E., & Williamson, G. G. (2000). Sensory processing and motor performance in autism spectrum disorders. In A. M. Wetherby&. B. M. Prizant (Orgs.), *Autism spectrum disorders. A transactional developmental perspective* (pp.143-166). Baltimore: Paul H. Brookes.

CARDOSO, N.BLANCO, M. terapia de integração sensorial e o transtorno do espectro autista: uma revisão sistemática de literatura. RCO, a. 11, v. 1, pp. 108- 125, jan./abr. 2019. Disponível em:< https://periodicos.feevale.br/seer/index.php/revistaconhecimentoonline/article/view/ 1547/2273 > acesso em: em maio de 2024 .

FOSTER, Owen Herbert.JERUSALINSKY, Alfredo. **Bases neurofisiológicas da estimulação precoce**. *In:* JERUSALINSKY, Alfredo*. (Org.). Psicanálise e desenvolvimento infantil*. 2ª edição, revisada e ampliada. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1999. p.275-282.

SIBEMBERG, Nilson. **Autismo e Linguagem.** *In*: *Escritos da criança*. Porto Alegre: Publicação do Centro Lydia Coriat de Porto Alegre, 1998. n.5.p. 60-72.

SOUZA, R.; NUNES, D. Transtornos do processamento sensorial no autismo: algumas considerações. Revista Educação Especial, v. 32, 2019, pp. 1 – 17. Disponível em:< https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/30374/pdf>em maio de 2024.

RAHMAN, M.; SUBASHINI, M. Identification of Autism in Children Using Static Facial Features and Deep Neural Networks. Brain Sci. 2022, 12, 94. Disponível em:< https://doi.org/10.3390/brainsci12010094>acesso em mail de 2024 .

TUCHMAN, R.; RAPIN, I. *Autismo:* abordagem neurobiológica. Porto Alegre: Artmed, 2009.

CAPÍTULO 27

JUVENTUDE(S), EDUCAÇÃO(ÕES) E ENCARCERAMENTO NA AMAZÔNIA PARAENSE NO CENÁRIO DO SÉCULO XXI

Data de submissão: 07/04/2024 *Data de aceite: 02/05/2024*

Sabrina de Nazaré Serrão Miranda
Universidade Federal do Pará – Campus Universitário de Abaetetuba, Faculdade de Educação e Ciências Sociais
Abaetetuba – Pará
https://lattes.cnpq.br/7011243485453786

Mariele Monteiro Barros
Universidade Federal do Pará – Campus Universitário de Abaetetuba, Faculdade de Educação e Ciências Sociais
Abaetetuba – Pará
http://lattes.cnpq.br/4606583610914289

Darleny Pires Pinheiro
Universidade Federal do Pará – Campus Universitário de Abaetetuba, Faculdade de Educação e Ciências Sociais
Abaetetuba – Pará
https://orcid.org/0009-0004-8988-9543

RESUMO: O artigo apresenta a temática juventude(s), educação(ões) e encarceramento na Amazônia paraense no cenário do século XXI e nosso objetivo central consiste em estabelecer uma ligação entre juventude, educação e encarceramento, com aporte teórico em Abramo (1997), Brandão (1981), Freire (2015), Pimenta (2014). Quanto à metodologia, desenvolvemos uma pesquisa de cunho qualitativo, Bogdan e Biklen (1994), com suporte de um estudo bibliográfico e documental. Os resultados apontam que as pessoas privadas de liberdade contam com uma trajetória turbulenta no ensino formal e que grande parte dessas pessoas são jovens em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Juventude. Encarceramento.

YOUTH(S), EDUCATION(ES) AND INCARCERATION IN THE AMAZON OF PARAENSE IN THE 21ST CENTURY SCENARIO

ABSTRACT: The article presents the theme of youth(s), education(s) and incarceration in the Pará Amazon in the 21st century scenario and our central objective is to establish a link between youth, education and incarceration, with theoretical support in Abramo (1997), Brandão (1981), Freire (2015), Pimenta (2014). As for the methodology, we carried out qualitative research, based on Bogdan and Biklen (1994), with the support of a bibliographic and documentary study. The results show that people deprived of their liberty have a turbulent trajectory in formal education and

that most of these people are young people in a situation of socioeconomic vulnerability.
KEYWORDS: Education. Youth. Incarceration.

INTRODUÇÃO

No presente artigo discutiremos sobre juventude(s), educação(ões) e encarceramento na Amazônia paraense no cenário do século XXI, considerando-se que somos o terceiro país com maior população carcerária em todo o mundo e mais da metade das pessoas privadas de liberdade, especificamente, no Estado do Pará são jovens com idade entre 18 e 29 anos. Outro aspecto importante para nossas inquietações iniciais para esse estudo e aprofundamento do tema é a constatação de que na população carcerária a grande maioria — sem distinção de faixa etária — não possui escolaridade adequada (SENAPPEN, 2023).

A partir dessa perspectiva relacionamos a juventude, educação, encarceramento e questionamos os motivos que levam o Estado a não investir na escolarização igualitária enquanto esses jovens não estão privados de sua liberdade, optando pela ampliação do sistema penitenciário. Mesmo a educação sendo um direito de todos, garantido pela Constituição Federal, a juventude em idade de conclusão do ensino formal estão encarcerados.

Nessa conjuntura, o dano causado à sua escolarização deve ser reparado, assim, para suprir esse déficit, temos atos de reinserção social no sistema prisional partindo da deficiência escolar que as pessoas encarceradas apresentam, como a Educação Formal e o ENEM/ENCCEJA (SEAP, 2023). Mas sabemos que diante de um cenário cada vez mais intenso de "minimização do estado" nas políticas sociais, as condições sociais da população brasileira são agravadas, o clima de insatisfação provoca um ciclo de violência, e os jovens acabam sendo inseridos no mundo do crime, e por conseguinte, alimentando a máquina do sistema prisional.

METODOLOGIA

Essa é uma pesquisa de cunho qualitativo que objetiva "investigar os fenômenos em toda a sua complexidade [...]" (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 16). Através um estudo bibliográfico desenvolvemos os conceitos de educação e juventude, e para falar do encarceramento, tivemos suporte de um estudo documental a partir de dados disponibilizados por órgãos oficiais, tal como os fornecidos no *site* público da Secretaria Nacional de Políticas Penais (SENAPPEN) e os documentos da Secretaria de Estado de Administração Penitenciária do Pará (SEAP).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Quando questionados sobre o que é educação, provavelmente, sem muita demora o que surge em nossa mente são características da educação formal, como, por exemplo, um professor, a escola, etc. Entretanto, sabemos que a educação não se resume a meras instituições de ensino, assumindo um papel fundamental na formação do sujeito. Para Brandão (1981, p. 7), "ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar".

Através dessas muitas educações a coletividade busca, em pleno século XXI, dotar os indivíduos como seres úteis e ajustados ao corpo social. A educação formal é nesse sentido alvo de muito interesse, pois, "enquanto uma das instituições sociais, compete à escola contribuir com o processo de humanização, realizando a educação de crianças e jovens visando sua inserção na sociedade existente ao mesmo tempo em que se desenvolvem como sujeitos." (PIMENTA, 2014, p. 214)

Nesse sentido, os jovens com idade de 18 a 29 anos, por serem a culminância de toda uma vida de educação pautada em princípios sociais desiguais, são alvos de muita desconfiança por parte da sociedade em geral, que temem sua revolta contra a organização social vigente. Então, sob certas perspectivas, "[...] a juventude só está presente para o pensamento e para a ação social como um 'problema': como objeto de falha, disfunção ou anomia no processo de integração social [...]" (ABRAMO, 1997, p. 29).

Ressalta-se que mesmo sendo uma categoria onde existe a possibilidade de transformação social, os jovens internalizam esses pensamentos degradantes que a sociedade desenvolveu sobre ele e "de tanto ouvirem de si mesmos que são incapazes, que não sabem nada, que não podem saber, que são enfermos, indolentes, que não produzem em virtude de tudo isto, terminam por se convencer de sua "incapacidade" (FREIRE, 2015, p. 69).

Em consequência dessa situação, os jovens estão submetendo-se ao caminho degradante da criminalidade, principalmente a juventude que está em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Assim, surge a importância de falarmos sobre uma educação que sirva à juventude, levando-os à conscientização de sua potencialidade de reorganização social. Contudo, como podemos observar na Tabela 1, à uma quantidade alarmante de pessoas encarceradas com idade entre 18 e 29 anos, simultaneamente temos uma quantidade grande de pessoas com baixo nível de escolaridade.

FAIXA ETÁRIA DAS PESSOAS PRIVADAS DE LIBERDADE					
IDADE	**BRASIL**	**PARÁ**	**ABAETETUBA**	**CAMETÁ**	**MOCAJUBA**
18 a 24 anos	18, 45% (118.885 PPL)	26, 82% (4.322 PPL)	18, 23% (107 PPL)	48% (60 PPL)	29, 29% (29 PPL)
25 a 29 anos	22, 65 % (145.962 PPL)	27, 6% (4.448 PPL)	34, 07% (200 PPL)	28, 8% (36 PPL)	24, 24% (24 PPL)
ESCOLARIDADE DAS PESSOAS PRIVADAS DE LIBERDADE					
ESCOLARIDADE	**BRASIL**	**PARÁ**	**ABAETETUBA**	**CAMETÁ**	**MOCAJUBA**
Analfabeto	4,34% (26.914 PPL)	8,37% (1.349 PPL)	1,87% (11 PPL)	8% (10 PPL)	0
Alfabetizado sem curso regular	3,76% (23.299)	11,41% (1.838 PPL)	12,27% (72 PPL)	34,4% (43 PPL)	3,03% (3 PPL)
Fundamental completo	11,3% (70.280 PPL)	16,52% (2.663 PPL)	7,84% (46 PPL)	9,6% (12 PPL)	0
Fundamental incompleto	46,54% (288.590 PPL)	37,84% (6.098 PPL)	61,67% (362 PPL)	32% (40 PPL)	74,75% (74 PPL)
Médio incompleto	17,24% (106.930 PPL)	13,66% (2.202 PPL)	11, 24% (66 PPL)	4% (5 PPL)	11,11% (11 PPL)
Médio completo	12,43% (77.065 PPL)	8,81% (1.420 PPL)	3,24% (19 PPL)	12% (15 PPL)	6,06% (6 PPL)

Tabela 1 – Percentual de jovens entre 18 e 29 anos que estão encarcerados e o nível de ensino formal da população carcerária.

Fonte: SENAPPEN, Sistema Nacional de Informações Penais, acesso em 17.03.2024, a tabela original apresenta dados de outras faixas etárias e outros níveis de ensino, porém, recortamos somente a idade de 18 a 29 anos e o ensino ao nível médio.

Como contatamos, os jovens estão em maior número quando falamos de pessoas privadas de liberdade, mas essa situação se torna ainda mais preocupante se olharmos de um outro ângulo para essa massa carcerária e percebermos que o percentual mais elevado dessa população é constituído de pessoas com baixo nível de escolaridade. Esses dados apresentam-se de tal maneira que se torna evidente que a camada mais pobre da população brasileira, necessariamente a juventude pobre, são os mais afetados diante da precariedade da educação, perante o abandono estatal o caminho que resta os leva para dentro do sistema prisional.

CONCLUSÕES/CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, vemos a necessidade de incentivar o acesso à educação como uma perspectiva de mudança para nossa juventude. Tanto privação de liberdade quanto a escolarização nesses espaços não passam de medidas tardias e não interferem na origem desse problema social, que é o encarceramento da juventude brasileira.

Nossos jovens se veem coagidos, pela falta de políticas públicas, a uma vida onde são privados de seu direito à educação. Nesse cenário preocupante, os jovens são expostos e acabam reproduzindo todo tipo de violência, sem que nenhum outro caminho lhe seja apresentado, acabam em contato com a criminalidade. Assim, trazemos como possibilidade de mudança da realidade juvenil, uma educação libertadora que não limite o saber e não faça a juventude subserviente aos ditames sociais que os limitam.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, Helena. **Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil**. Ver. Bras. Educ., Rio de Janeiro, n. 05-06, p. 25-36, dez. 1997. Disponível em:<http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1413-24781997000200004&script=sci_abstract. >. Acesso em: 03 ago. 2023.

BRANDÃO, Carlos. **O que é educação.** São Paulo: Brasiliense, 1981. 216p.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994. 333p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 59. ed. Paulo: Paz e terra, 2015. 253p.

PIMENTA, Selma. Sempre a exclusão (e o preconceito, e a marginalização, e a discriminação) na sociedade e na escola!. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 213-215. 2014. Disponível em:<https://www.scielo.br/j/pusp/a/F8tTJ5h4GfVm4bmJPSTsrmg/?lang=pt>. Acesso em: 03 ago. 2023.

SEAP. **Secretaria de Estado de Administração Penitenciária do Pará**. 2023. Disponível em:<https://www.seap.pa.gov.br/content/seap-em-n%C3%BAmeros-0>.Acesso em: 17 mar. 2024.

SENAPPEN. **Secretaria Nacional de Políticas Penais**. 2023. Disponível em:< https://www.gov.br/senappen/pt-br/servicos/sisdepen>. Acesso em: 17 mar. 2024.

ADILSON TADEU BASQUEROTE: Doutor em Geografia pela Universidade Federal de Santa Catarina, com estágio de Doutoramento Sanduíche no Instituto de Ordenamento do Território da Universidade de Lisboa (IGOT/UL). Mestre em Planejamento Territorial e Desenvolvimento Socioambiental pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Especialista em Práticas pedagógicas interdisciplinares: Educação Infantil, Séries Iniciais do Ensino Fundamental e Médio (UNIFACVEST). Graduado em Pedagogia pelo Centro Universitário Internacional (UNINTER) e em Estudos Sociais - Geografia pela Universidade de Santa Cruz do Sul. Professor no Centro Universitário para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí (UNIDAVI). Compõe o corpo editorial, científico e de pareceristas de editoras e revistas científicas na área de Ensino e de Educação Geográfica. Possui experiência na Educação Geográfica e Ambiental, dedicando-se em especial ao uso das TIDCs no Ensino e na aprendizagem, Ensino e Aprendizagem, Recursos didáticos. Paralelamente, pesquisa os seguintes temas: Agroecologia, Agricultura Familiar, Gênero em contextos rurais, Associações agrícolas familiares e Segurança alimentar.

http://orcid.org/0000-0002-6328-1714

ÍNDICE REMISSIVO

A

Alfabetização 18, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 111, 113, 114

Alimentos 160, 161, 162, 163, 164, 165, 167

Aluno 15, 16, 18, 22, 23, 28, 31, 34, 36, 37, 41, 43, 105, 106, 108, 109, 112, 116, 117, 121, 122, 124, 140, 141, 148, 150, 158, 159, 168, 171, 177, 182, 183, 184, 186, 187, 203, 226, 227, 229, 233, 246, 280, 284, 285

Aprender 2, 12, 103, 106, 110, 116, 117, 122, 135, 138, 141, 144, 145, 155, 158, 159, 183, 184, 189, 190, 203, 212, 240, 241, 243, 248, 257, 258, 259, 271, 273, 286, 323

Aprendizagem 23, 24, 31, 33, 34, 35, 36, 37, 39, 40, 41, 42, 45, 60, 72, 89, 104, 105, 108, 109, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 131, 141, 153, 156, 157, 158, 159, 168, 169, 170, 172, 173, 176, 177, 178, 179, 180, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 191, 192, 193, 195, 196, 198, 199, 200, 202, 203, 204, 206, 208, 209, 212, 214, 227, 228, 231, 238, 239, 240, 242, 243, 245, 247, 248, 250, 251, 252, 253, 254, 256, 257, 258, 260, 262, 263, 264, 265, 267, 268, 269, 270, 271, 272, 273, 274, 275, 276, 279, 282, 284, 285, 286, 326

Ator-rede 127, 131, 133, 137, 152, 153

Aula 2, 6, 8, 9, 10, 16, 34, 35, 36, 37, 41, 42, 43, 44, 45, 63, 67, 108, 132, 138, 140, 148, 149, 153, 154, 156, 157, 158, 159, 163, 165, 181, 183, 188, 211, 215, 217, 218, 219, 224, 227, 229, 233, 247, 248, 250, 251, 252, 253, 257, 258, 261, 262, 277, 284, 285, 290, 298, 300

Avaliação 44, 56, 58, 72, 127, 137, 141, 142, 151, 168, 169, 170, 171, 176, 177, 178, 179, 186, 193, 213, 255, 257, 258, 262, 263, 284, 288

B

Body painting 33, 35, 37, 38

Brincar 119, 120, 209, 238, 239, 240, 241, 242, 243, 244, 245, 247, 248, 249

C

Criança 93, 94, 95, 96, 98, 100, 101, 102, 103, 104, 107, 109, 117, 118, 119, 120, 122, 123, 195, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 229, 238, 239, 240, 241, 242, 243, 244, 245, 246, 247, 248, 274, 281, 315, 317, 318, 319

Cultura 13, 14, 16, 17, 18, 19, 20, 24, 60, 62, 65, 66, 67, 68, 69, 99, 109, 110, 113, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 122, 123, 124, 125, 155, 160, 169, 192, 198, 202, 203, 205, 206, 212, 225, 240, 242, 271, 280, 285, 286, 298, 319

D

Deficiência 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 56, 322

Desafios 13, 19, 37, 66, 67, 68, 84, 93, 100, 101, 121, 155, 180, 181, 187, 188, 190, 191, 192, 193, 222, 225, 226, 228, 232, 233, 234, 235, 243, 255, 256, 261, 269, 273, 274, 275, 276, 277, 278, 280, 281, 282, 286, 317, 319

Desenvolvimento 13, 14, 15, 17, 18, 19, 30, 32, 33, 35, 37, 39, 44, 56, 61, 62, 64, 65, 74, 85, 96, 99, 100, 101, 104, 105, 106, 107, 111, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 130, 132, 133, 135, 139, 143, 170, 171, 182, 185, 188, 190, 191, 193, 195, 196, 197, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 208, 210, 211, 213, 214, 216, 217, 227, 238, 239, 240, 241, 242, 243, 244, 245, 246, 247, 248, 253, 254, 257, 267, 268, 269, 271, 272, 274, 275, 289, 314, 315, 316, 317, 318, 319, 326

Desperdício 160, 161, 162, 163, 164, 167

Digital 115, 116, 117, 120, 121, 123, 124, 156, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 266, 299

Direitos humanos 47, 48, 49, 50, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 68, 93, 99, 101, 237

Discente 36, 37, 60, 163, 168, 170, 183, 184, 186, 226

Docente 2, 7, 9, 11, 33, 36, 37, 42, 43, 44, 60, 99, 132, 145, 153, 185, 191, 194, 195, 197, 199, 200, 201, 202, 203, 205, 206, 208, 209, 210, 211, 222, 224, 225, 226, 227, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 276, 280, 289, 290, 291, 292, 294, 296, 297, 298, 299, 300, 301

E

Educação 13, 14, 17, 20, 21, 22, 23, 27, 29, 31, 32, 47, 52, 56, 57, 58, 60, 61, 62, 63, 65, 66, 68, 69, 70, 71, 72, 82, 84, 85, 88, 89, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 113, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 142, 143, 144, 145, 146, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 161, 168, 169, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 201, 203, 204, 205, 208, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 229, 230, 231, 232, 234, 235, 236, 237, 238, 239, 240, 241, 242, 243, 245, 247, 248, 249, 250, 251, 252, 254, 257, 265, 268, 269, 270, 273, 274, 275, 276, 277, 278, 279, 280, 282, 283, 284, 285, 286, 287, 288, 313, 320, 321, 322, 323, 324, 325, 326

Ensino 14, 17, 18, 21, 23, 24, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 45, 47, 53, 56, 58, 60, 62, 64, 65, 66, 67, 69, 70, 71, 72, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 99, 100, 104, 105, 108, 109, 110, 111, 112, 115, 116, 117, 119, 120, 121, 124, 127, 130, 131, 132, 141, 142, 145, 146, 147, 148, 150, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 163, 168, 169, 170, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188,

191, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 202, 203, 204, 206, 210, 214, 215, 216, 217, 221, 224, 227, 228, 231, 237, 238, 239, 242, 251, 252, 254, 256, 260, 264, 265, 267, 269, 270, 271, 272, 274, 275, 276, 283, 284, 285, 286, 287, 319, 321, 322, 323, 324, 326

Ensino superior 23, 38, 58, 60, 62, 65, 69, 70, 71, 72, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 148, 168

Escola 13, 14, 16, 17, 18, 19, 24, 45, 61, 63, 69, 93, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 109, 110, 111, 112, 113, 116, 117, 118, 122, 125, 132, 138, 139, 140, 141, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 158, 159, 160, 161, 163, 164, 165, 166, 183, 189, 200, 204, 212, 215, 217, 222, 224, 225, 227, 228, 229, 231, 232, 233, 235, 236, 237, 239, 247, 248, 258, 268, 269, 270, 271, 272, 273, 274, 279, 281, 282, 283, 287, 323, 325

Escolar 6, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 27, 69, 97, 100, 102, 109, 112, 113, 120, 121, 124, 125, 136, 138, 143, 151, 155, 156, 158, 159, 170, 189, 193, 214, 216, 224, 226, 227, 228, 229, 236, 239, 267, 268, 269, 270, 271, 272, 273, 274, 275, 277, 282, 290, 300, 319, 322

Espaço 16, 17, 19, 24, 25, 71, 72, 93, 95, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 109, 113, 118, 121, 130, 145, 159, 174, 180, 186, 199, 200, 208, 211, 214, 216, 227, 234, 242, 243, 247, 248, 254, 258, 264, 267, 268, 269, 270, 271, 277, 280, 315

Estudantes 13, 14, 15, 16, 17, 18, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 28, 29, 35, 36, 41, 42, 44, 66, 68, 72, 115, 120, 121, 122, 130, 132, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 143, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 155, 164, 165, 166, 169, 171, 172, 177, 178, 180, 185, 186, 187, 188, 190, 191, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 254, 261, 280, 285, 286

Estudo de caso 39, 40, 44, 215, 216, 217, 219, 220, 221

G

Gamificação 250, 251, 252, 253, 254, 255, 257, 258, 260, 262, 263, 264, 265

Gestão escolar 267, 271, 274, 275

H

Histórico-cultural 115, 116, 117, 118, 119, 122, 124, 125, 204, 208

I

Instituições educativas 93, 94, 95, 97, 101

Interdisciplinar 21, 22, 28, 87, 138, 216, 314, 318

L

Livro 46, 103, 104, 106, 107, 109, 110, 113, 166, 183, 192, 209, 244, 245

M

Metodologia 21, 24, 29, 30, 32, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 45, 47, 49, 53, 54, 59, 81, 127, 132, 133, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 148, 151, 152, 156, 158, 163, 170, 171, 172, 179, 182, 187, 209, 212, 217, 222, 225, 253, 276, 278, 287, 321, 322

Monitoria 33, 34, 35, 36, 37, 38

P

Polícia 47, 48, 49, 52, 53, 54, 55, 56, 58

Políticas públicas 60, 61, 62, 63, 64, 67, 68, 74, 83, 211, 220, 234, 235, 236, 254, 277, 280, 282, 288, 317, 319, 325

Possibilidade 41, 96, 99, 100, 107, 108, 130, 131, 137, 139, 144, 145, 158, 169, 177, 178, 184, 193, 198, 201, 209, 210, 217, 229, 231, 256, 259, 264, 281, 318, 323, 325

Professores 18, 19, 20, 23, 31, 35, 60, 63, 64, 68, 99, 100, 112, 130, 132, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 145, 146, 148, 149, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 165, 170, 181, 183, 184, 185, 186, 188, 191, 192, 193, 200, 211, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 241, 242, 251, 258, 259, 260, 264, 268, 272, 276, 277, 278, 279, 280, 281, 282, 283, 284, 286, 287

Q

Química 137, 153, 154, 215, 216, 217, 220, 221

R

Ribeirinhas 222, 226, 230, 231, 232, 235, 276, 277, 278, 280, 281, 282, 286, 287

S

Semipresencial 168, 170, 171, 172, 179, 188

Sociedade 14, 15, 16, 17, 18, 22, 28, 31, 48, 50, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 71, 95, 96, 97, 98, 100, 101, 103, 104, 106, 112, 113, 120, 121, 129, 131, 133, 134, 139, 143, 145, 146, 148, 152, 155, 160, 162, 186, 189, 192, 196, 198, 211, 212, 217, 242, 246, 264, 267, 268, 270, 271, 274, 319, 323, 325

T

Tecnologia 16, 60, 62, 65, 68, 72, 86, 122, 127, 128, 143, 145, 153, 156, 159, 168, 169, 179, 181, 183, 187, 188, 191, 192, 209, 210, 245, 250

EDUCAÇÃO
EM TRANSFORMAÇÃO

DESAFIOS EMERGENTES 3

www.atenaeditora.com.br

contato@atenaeditora.com.br

@atenaeditora

www.facebook.com/atenaeditora.com.br

Ano 2024

EDUCAÇÃO EM TRANSFORMAÇÃO

DESAFIOS EMERGENTES 3

www.atenaeditora.com.br

contato@atenaeditora.com.br

@atenaeditora

www.facebook.com/atenaeditora.com.br

Ano 2024